علم النفس

مجلة فصلية
تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب

العدد الرابع عشر/ابريل - مايو - يونيه ١٩٩٠
السنة الرابعة





العدد الرابع عشر ابريل - مايو - يونيه ١٩٩٠

السنة الرابعة

تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب

علم النفس

مجلة فصلية

تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب

في هذا العدد

كلمة التحرير

● صدر العدد الثالث عشر متأخرا عن موعده بسبب ظروف النشر فى مصر مما أزعج القراء ليس فقط المشتغلين بعلم النفس وإنما المثقفين والمهتمين بالثقافة العلمية وهذا يدعونا إلى التفاؤل والتمسك بانجاز هذا العمل الهام الذى يسد فراغا كبيراً فى مجال علم النفس .

● ويصدر هذا العدد فى موعده الطبيعى متضمناً موضوعات فى غاية الأهمية أهم ما يميزها أنها تأخذ الاتجاه التطبيقى والذى من الممكن أن يستفيد منه القارىء العادى مثلما يستفيد منه القارىء المتخصص.

وهذا ما نادينا به مرات عديدة كى يسهم العلم فى تطوير المجتمع والرؤى المختلفة للموضوعات .

● ● وهناك موضوع هام يأخذ مساحة كبيرة على مستوى الهيئات الدولية وعلى مستوى الكليات المتخصصة فى الخارج الا وهو موضوع كيفية تنمية مظاهر النمو وسماته المختلفة ، فلم يعد مسألة رصد النمو النفسى فى مراحله هو الشاغل بل كيف يعمل العلماء على تنمية هذا النمو منذ بداية حياة الجنين وفى تتبع نموه فى مراحل الحياة .

ــ هذا ما نأمل الوصول إليه فى كل الظواهر النفسية ليس مجرد الرصد فقط وأنما كيف نعمل على تنمية السمات المختلفة .

رئيسة التحرير

ا . د . كاميليا عبد الفتاح

أسـرة تحريـر مجلـة علم النفس تهنىء الأستـاذ الدكتور / مصطفى سويف بمناسبة حصولـه على جائزة الدولة التقديرية فى العلوم الاجتماعية مع أمنياتنا دوام العطاء .

دور علم النفس فى التصدى لمشاكل المجتمع وتحقيق اهدافه

أ. د. عبد الرحمن محمد العيسوى

استاذ علم النفس

كلية الآداب-جامعة الاسكندرية

اخلاقيات العلم :

لقد اصبح العلم سلاحا خطيرا فى يد الإنسان فى عصرنا هذا . فبالعلم يستطيع الانسان ان يعمر هذا الكون وأن يزيد من رفاهة سكانه وسعادتهم ، ويستطيع أن يحميهم من اخطار الطبيعة وطغيانها ، ولكنه ايضا يستطيع أن يدمر حياته ويقضى على حضارته وتراث أجداده ، ولذلك فالعلم سلاح ذو حدين . ومن هنا كانت هناك ضرورة لأن يكون للعلم أخلاقيات تحدد اهدافه الخيرة وتبعده عن الأغراض الشريرة . وما علينا الا ان نتأمل ما وقع من كوارث وماس بشرية لحقت بمن القيت عليهم ثمرة من ثمار العلم الغاشم ، وأعنى بها القنبلة الذرية فى هيروشيما ونجازاكى باليابان .

كذلك فان للعلم اخلاقيات تبعده وأصحابه عن التزييف والمغالطة والنفاق والرياء والخداع . بل ان سلاح العلم هذا يجب أن يوجه لمعرفة الانسان نفسه وأسراره ودوافعه قبل ان يغالى فى معرفة الطبيعة وأسرارها .

وفى هذا المقال استعرض بعض مجالات علم كعلم النفس ودوره فى التصدى لما يواجه المجتمع من المشكلات والازمات والتحديات ودوره فى تحقيق ما يهدف اليه المجتمع من الآمال والاهداف .

آمال المجتمع وتحديات العصر :

لا شك اننا نمر بمرحلة حاسمة من تاريخ تطورنا الاجتماعى والسياسى والاقتصادى والعسكرى ويتعرض مجتمعنا لكثير من التحديات ، ويجتاز كثيرا من الصعاب ، ويتبنى كثيرا من الاهداف والآمال العراض ، فيريد ان يلحق بركب حضارة العصور وتطوراته المتلاحقة . ومن هنا لا يمكن ان نتصور أن يقف علماء النفس ، وأرباب التخصصات الأخرى ، موقف المتفرج حيال أحداث المجتمع وتطوراته وخططه فى التنمية والتشيد والعمران أو حيال ما يوجد به من مشكلات وأزمات وما يتعرض له أفراده من الصعاب . اننا لا نريد النمو فقط ، ولكننا نريد الاسراع بخطى هذا النمو ، فلابد من التدخل العمدى والمخطط والمدروس من قبل المؤسسات العلمية فى المجتمع ومن بينها المؤسسة النفسية للاسراع بحركة التطور ودفع عجلة التقدم إلى الامام .

البحوث الهادفة :

وفى ضوء هذه الضرورات القومية والوطنية لا يكفى الاعتماد على الجوانب النظرية من العلم ، وانما لابد من تركيز البحوث على الجوانب العملية والتطبيقية ، بحيث تصبح جهود علماء النفس فى المجتمع جهودا هادفة وموجهة لخطى التقدم والنمو والازدهار . وللتصدى لما يواجه المجتمع من الاخطار والتحديات سواء اكانت تحديات آتية من الخارج أو صادرة من الداخل . ان العلم النظرى ضرورة حتمية لا ريب فيها ، ولكن المجتمع يحتاج اليه اكثر ما يحتاج فى عصور الترف والاسترخاء . ولكن أمة تصارع من أجل البقاء ، ومجتمعا يسعى ليجد له مكانا تحت الشمس ، لابد وأن يستثمر كل دقيقة من وقته وكل طاقة من طاقاته فى سبيل الاسراع بالبناء والتشييد والتقدم . ومن هذه الوجهة الايجابية والنفعية لاستثمار طاقة علمائنا وجهودهم نقول يجب ان يركز حل الاهتمام نحو مشاكل المجتمع الراهنة والتغاضى ، ولو مؤقتا عن البحوث ذات الطابع الأكاديمى الصرف كبحوث التحليل العاملى وما يسفر عنه من تجميع القدرات والسمات أو تفتيتها .

البحوث الارتباطية :

وإذا كانت البحوث التى تستهدف استجلاء العلاقة الارتباطية بين ظاهرة وأخرى عديمة الدلالة من حيث أن الأرتباط فى حد ذاته لا يضع أيدينا على عوامل سببية معينة للظواهر التى ندرسها ، ولكن تظل لمثل هذه البحوث قيمة من حيث انها تدفعنا للبحث فيما وراء الارتباط أى فى العوامل التى تؤدى إلى اقتران ظاهرة بأخرى اقترانا زمنيا ، فنبحث فى علة الارتباط وعما إذا كانت هذه العلة تكمن فى أحد طرفى الارتباط أم فى عامل ثالث أو رابع يقع خارجهما معا ، بغية التعرف على العوامل السببية التى تكمن وراء ما ندرسه من مشكلات وظواهر .

فى ظل ظروف المجتمع الراهنة ومشكلاته نتساءل ، مع القارىء الكريم ، عن الدور الذى يمكن أن يؤديه علم ناشىء كعلم النفس فى خدمة المجتمع وفى خدمة أبنائه ؟

ومن هنا كان من البدهى ان يعمل علم النفس فى خدمة المجتمع وتحقيق أهدافه ويسهم فى تحريره مما يكبل طاقته من الاغلال والقيود ومن المشكلات والازمات ، كالبطالة والفقر والأمية والعنف والتعصب والادمان والتطرف والسلبية وانخفاض المعدلات الانتاجية لدى الفرد ، وعدم تقدير قيمة الوقت والعجز عن إستثماره استثمارا نافعا وفاعلا وظواهر سلبية أخرى كالاغتراب وعدم الانتماء والتواكل بل حتى ظواهر اجرامية كالرشوة والمحسوبية والوساطة والاختلاس والغش والابتزاز .... الخ .

ان الجهود العلمية ، فى اطار ثقافتنا الاسلامية لا ينبغى لن تنفصل عن الدين أو الاخلاق . بل يتعين ان تتجه جهود علماء النفس ، وغيرهم ، إلى دراسة بعض الظواهر السلبية التى توجد فى المجتمع ليكون علم النفس علما نافعا ينتفع به كافة الناس . تلك الظواهر السالبة وان كانت قليلة ونادرة الا أنها تعمل عمل السوس وتنخر فى كيان المجتمع وفى جسده .

التصدى للقيم المهزوزة :

فكم منا مر ومازال يمر بخبرات يقشعر لها الضمير الخلقى ، ويتقزز منها الوجدان السليم ويأنف منها الذوق الرفيع . ومن ذلك عدم الولاء ونكران الجميل والجحود لتلك الأيدى التى قدمت لنا العون تلو العون ، وأخذت بأيدينا إلى بر الامان والسلام وأغدقت عليها العطف والعطاء ؟ كم من نفر يعض اليد التى تقدمت لمساعدته وكم من جاحدبات يكيل الضربات لتلك الايدى الحانية التى اغرقته بالعطف والحنان ، أليست هذه مشكلة جديرة بأن يتصدى لها علماء النفس فى بلادنا فيتعرفون على ماهيتها ومظاهرها وأسبابها ويضعون الاقتراحات لعلاجها ؟!

وكم منا يلمس مظاهر للوشاية والوقيعة والدس والرياء الادارى والنفاق والخوف ممن يعتلون مراكز السلطة ومداهنتهم ، بل وتشجيعهم على الأذى والعدوان والتسلط ، ولكن ما أن تزول عنهم صفة السلطة الا ويقلبون لهم ظهر المجن ويعاملونهم بكثير من الخسة والوضاعة .

ولا شك انه من بين الظواهر الجديرة بتصدى علماء النفس لها ظاهرة السلبية والهروب من تحمل المسئولية وعدم الانجاز . وكلها سلبيات تعوق المجتمع فى تحقيق آماله واهدافه ، وفى حل مشاكله وخاصة مشكلة الديون ، فلا شك ان غزارة الانتاج ووفرته وجودته من أقوى السبل فى التحرر من الديون التى تثقل كاهل المجتمع ، كذلك فإن ظاهرة الاسراف فى المال العام او الخاص فى أعمال ليست ضرورية أو ملحة اجراء لا يتمشى مع ظروف مجتمع يعانى من الديون . وقد يكون من قبيل الاسراف غير الضرورى تجديد المكاتب واعادة تبييض الدواوين والمصالح وهدم أرصفة الشوارع ثم اعادة بنائها ، ومظاهر البزخ والاسراف فى الحفلات وفى الاعلانات ، كلها ظواهر جديرة بالدراسة العلمية للتعرف على اسبابها وجدواها والعمل على مقاومتها وترشيد الفرد لاستهلاكه هو قبل ان يطالب بترشيد استهلاك المرافق العامة . وقد تسفر مثل هذه الدراسات عن عدم السماح بمزيد من القروض الا لما يستثمر فى الانتاج ، واستصلاح الاراضى البور وتعمير الصحارى . أما مظاهر الابهة والترف فانها ، وان كانت ضرورة حضارية ، فانها غير واجبة فى ظل الديون والمديونية . ولا مجال لها فى سياسة مجتمع يكرس كل طاقاته للتعمير والبناء والتشييد .

من السمات الجديرة بالبحث والتنقيب الطمع والجشع والعدوان على المال العام وعلى ممتلكات الدولة وهى سلبيات تدل على عدم انتماء من يرتكبها للمجتمع ، فانتشار مشاعر الانانية والطمع والجشع والاثرة والسرقة والرشوة والاختلاس والتباطؤ فى الانتاج وعدم تقدير قيمة الوقت ، كلها مسائل جديرة بالانتباه اليها ودراستها بالمنهج العلمى الموضوعى . إذ لا مبرر اطلاقا ان يشعر أى من شبابنا ، وقد هيأت له الدولة ، بأقصى ما تحتمل وتطيق فرص التعليم المجانى ، بل والاقامة شبه المجانية فى المدن الجامعية ، ويسرت له الحصول على الكتب المدعمة وتيسر له ولأسرته العلاج المجانى ، وتدفع قدرا كبيرا من ايراداتها دعما للسلع الغذائية الضرورية — أن يشعر بعدم الانتماء .

الدعوة لانشاء مركز للقياس والتوجيه المهنى :

لا مبرر للشعور بعدم الولاء والانتماء بل والاستعداد للتضحية والفداء .

وإذا كنا نستهجن نكران الجميل وعدم الولاء والجحود ممن نالهم العون والعطف والتعضيد ، فاننا ايضا نعيب على اولئك النفر الذين يلبسون جلدا غير جلودهم ويتقمصون شخصية غير شخصيتهم بعد أن يحصلوا على مركز مرموق ، فتختفى المودة التى كانت تربطهم بأصدقائهم وزملائهم ، ويشعرون بكثير من الكبرياء والاستعلاء تجاه كل من يتعامل معهم . وإذا كان مجتمعنا ينادى بسياسة وضع الرجل المناسب فى المكان المناسب ، ذلك المكان الذى يتفق مع ما لديه من قدرات واستعدادات وميول واتجاهات وسمات الشخصية وخبرات ومعارف نقول يجب ان يعهد المجتمع إلى علماء النفس بتصميم الاختبارات والمقاييس الموضوعية التى تحقق هذا الهدف النبيل بحيث لا يوضع الفرد فى مكان ما الا بعد التعرف على شخصيته وسماته وقدراته واتجاهاته وميوله وغير ذلك من العوامل التى تؤثر فى أدائه الوظيفى ومقدار نجاحه . ومن هنا كانت الدعوة لقيام مركز للقياس والتوجيه على المستوى القومى .

ومن المسئوليات الملقاه على عاتق البحث النفسى فى الوقت الحاضر الاهتمام بالمرضى والمنحرفين والجانحين والسجناء ، على مختلف انواعهم ، ورسم البرامج الكفيلة باعادتهم إلى حظيرة السواء ، والاسهام الايجابى فى معركة الانتاج ودفع عجلة التنمية قدما إلى الامام عن طريق احالتهم إلى قوى نافعة ومنتجة فى المجتمع .

والمأمول أن تتجه البحوث النفسية إلى الاهتمام بالطفولة وتربية النشىء على اعتبار أن ذلك هو بداية الطريق الصحيح لاعادة بناء الانسان المصرى على هذه الأرض الطيبة ، الانسان المتسلح بسلاح العلم والايمان والقيم الروحية الدينية والعربية والوطنية والقادر على الانتاج والمهىء للذود عن كرامة الوطن وحريته واستقلاله . والمستعد لدفع كل شر ومكروه يصيب هذا الوطن المفدى .

دور علم النفس فى معركة الانتاج :

ان مجتمعنا يتخذ من الدعوة للانتاج تلك الدعوة التى حمل مشعلها الرئيس مبارك لابد وأن يستفيد من كل قطرة دم فى أجسام ابنائه ، وكل قطرة ماء تجرى فى أرضه ، ولذلك من الاهمية بمكان أن ينصب اهتمام المشتغلين بعلم النفس فى بلادنا لرعاية العجزة وذوى العاهات والمكفوفين والشيوخ وغيرهم من الفئات الخاصة ، بحيث نحررهم مم يكبل طاقاتهم من الاغلال والقيود ، ويرفع عنهم كابوس ما يعانون منه من الأمراض ، ويفتح لهم الآفاق على مصارعها للاستمرار فى البذل والعطاء والاشتراك فى العمل والانتاج والاستفادة من خبرات كبار السن تلك الخبرات والمعارف المتراكمة عبر سنوات العمر الطويلة . وهى خبرات لا يمكن الاستعاضة عنها .

دور علم النفس فى المجال العسكرى :

ان مجتمعنا يتخذ من السلم والسلام فلسفة ومنهجا له فى عصر لم يعد يؤمن الا بالقوة ، ولذلك لابد من حراسة السلام وصيانته بالاهتمام بالجيش الوطنى عدة وعتاداً ورفع معنويات أفراده وحل مشكلاتهم ورفع كفاءتهم القتالية وزيادة استيعابهم لأدوات الحرب وتقنياته .

ومعروف ان علم النفس سبق وأن أدى خدمات جليلة لكثير من جيوش العالم ، بل ان علم النفس نفسه ازدهر وترعرع فى أحضان القوات المسلحة الامريكية ابان الحرب العالمية الاولى والثانية ، وتم تخصيص العديد من الاختبارات العقلية فى نطاق القوات المسلحة ، والتى تستخدم للكشف عن اضطرابات الجنود وقدراتهم بقصد توزيعهم على انواع الاسلحة التى تتفق مع قدراتهم واستعداداتهم المختلفة .

ظاهرة المجتمعات الجديدة :

ويخوض مجتمعنا فى الوقت الحاضر ، غمار معركة حامية مع الصحراء وكان من ثمار هذه المعركة أن نشأت الكثير من المجتمعات العمرانية الجديدة التى اخترقت سكون الصحراء ، وجعلت الحياة تدب فيها بعد أن ظلت نسيا منسيا آلاف السنين . هذه الحياة الجديدة لابد وأنها تواجه كثيرا من المشكلات ومن بينها المشكلات النفسية واتجاهات الشباب نحوها . ومن هنا يهاب بعلماء النفس أن ينقلوا جهودهم الى هذه المجتمعات العمرانية الجديدة ، فيدرسون مشاكلها واتجاهات الشباب نحوها وأساليب التدريب المهنى اللازمة وفرص العمل المتاحة بها .

قضية الهجرة الدائمة او المؤقتة واثرها على دولاب العمل فى الوطن :

ويتصل بهذه القضية قضية أخرى هى دراسة العوامل النفسية المرتبطة بالهجرة الداخلية والخارجية ، وما يترتب عليها من آثار جعلت العمالة الحرفية الماهرة تفوق فى أجورها أجور أعلى التخصصات العلمية فى المجتمع ، وقد ترتب على ذلك ايضا اعاقة الانتاج الوطنى فيما يتعلق بالعمالة الماهرة بل وحتى فى الزراعة ، حيث هاجرت العناصر القوية والمستعدة للعمل والانتاج والجد والاجتهاد هاجرت الى الخارج تاركة فراغا ملموسا يتطلب دراسته دراسة علمية شاملة .

واذا كنا نعتمد ، فيما نعتمد عليه من النقد الاجنبى ، على موارد السياحة ، فاننا كاخصائيين نفسيين يتعين علينا ان ندرس نفسية السائح وعوامل جذبه ومشاكلة بغية تنشيط السياحة وازدهارها فى بلادنا وقد حباها الله بالامكانات الطبيعية والأثرية ولقد نعم الله عليها بالأمن والامان فى ظل السياسة الحكيمة للرئيس مبارك مما يجعلها من أرقى الاماكن السياحية فى العالم ، علاوة على امكانية السياحة الطبية والدينية والثقافية .

بحوث تطوير التعليم :

وإذا كنا نعيش حركة مباركة واسعة فى تطوير نظمنا التعليمية ، كذلك من المأمول ان يتجه اهتمام البحث السيكولوجى إلى دراسة مشاكل التربية والتعليم بمختلف أنواعه ومراحله ، وخاصة التعليم المهنى الفنى . ومعروف أن علم النفس ، منذ نشأته ، وهو يمد التربية بالأسس التى

تقوم عليها وبوسائلها فى التقويم والقياس والحكم على أداء الطلاب والمعلمين وكفاءة طرائق التدريس ، والنظم التعليمية المختلفة . ومن المشاكر التى تفرض نفسها امام البحث العلمى الموضوعى : هل نتوسع فى التعليم العالى أم نقلل منه أم نبقيه على ما هو عليه ؟ هناك حاجة لعمل دراسات تتبعية لمخرجات التعليم العالى ومقدار الافادة من خريجيه وجدوى ما ينفق عليه من الاموال العامة .

أننا نعانى من انتشار الأمية بنسبة ما زالت كبيرة فى ربوع المجتمع ، ومن هنا يصبح من المفيد فتح أبواب التعليم العالى أمام المتعطشين له من أبناء المجتمع . ومعروف ان ما ينفق على التعليم يمثل استثمارا مفيدا يرتد فى شكل الخبرات الفنية والمهنية لاربابه ، فضلا عما أسهم به المواطن المصرى المغترب فى انعاش النقد الاجنبى ومصادره .

دراسة مشاكل المراة :

منذ فترة بعيدة والمجتمع يتيح الفرصة أمام المراة للعمل خارج المنزل ، ولقد طرأ على المجتمع كثير من المتغيرات ، وألقى على عاتق المراة كثير من الاعباء ، الأمر الذى يتطلب دراسة مشاكل المراة العاملة والآثار المترتبة على اشتغالها على تربية أبنائها وتنشئتهم ورسم الخطط ووضع البرامج الكفيلة بازالة ما يعوق انطلاقات المراة واسهاماتها فى تربية النشء وفى معركة الانتاج الوطنى .

دراسة جدوى الاعلانات :

وازاء الدعوة لزيادة الانتاج وتحسين جودته والارتفاع بمستواه بحيث يقوى على المنافسة فى الاسواق العالمية . وفى ضوء الدعوة لتحقيق الاكتفاء الذاتى من السلع الضرورية ، وتحقيق فائض للتصدير ، فى ضوء هذه السياسة الرشيدة تصبح الاعلانات التى تحث الناس على الزيادة فى الاستهلاك والاسراف عملا لا مبرر له . يضاف الى ذلك ان هذه الاعلانات ، ولا شك ، تتكلف مبالغ باهظة وتضاف هذه المبالغ على تكلفة السلعة ، تلك التى يتحملها ، بدوره ، المستهلك المطحون ، والذى تسعى الدولة جاهدة ومشكورة للتخفيف عن كاهله . اليس فى هذا الأمر تناقضا يتطلب الدراسة الميدانية والواقعية ؟

المستشارون السيكولوجيون :

يتمتع مجتمعنا بحياة ديمقراطية لا تنعم بها معظم الدول المجاورة ، وتخضع الحياة لمؤسسات متخصصة وتسير معظم الأمور المهمة وفقا لمناهج علمية مدروسة . ولذا الا يمكن ان هناك مستشارين سيكولوجيين للتنبؤ بآثار القرارات السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، ومعرفة اتجاهات الرأى العام حيالها ومدى ما تحدثه من مشاعر سلبية أو ايجابية ، وما تسهم به فى مزيد من مشاعر الناس ، بالانتماء والاحساس بالوحدة الوطنية والتماسك الاجتماعى . مثل هذا العمل العلمى يتعين ان يناط بة لنخبة من علماء النفس فى بلادنا تكون مهمتها التنبؤ بالآثار النفسية للقرارات السياسية والتعرف على آثار تلك القرارات وفوائدها .

الشركات الخاسرة والرابحة :

ويكثر الحديث عن الشركات الخاسرة وعن حجم خسارتها ،ولذلك من المتوقع أن تكون من بين أسباب هذه الخسائر أسباب نفسية واجتماعية وتدريبية وغير ذلك مما يتعلق بالعنصر البشرى فى الصناعة ، كأسلوب الادارة أو العلاقة بين العمال فيما بينهم أو بينهم وبين رؤسائهم ، أو مدى توفر العلاقات الانسانية فى الصناعة . وقد ترجع الى غياب الردع والمتابعة أو ضعف مشاعر الانتماء ، أو الى فقدان الحماس والاهتمام بالعمل ، وانخفاض الروح المعنوية وما الى ذلك من الاسباب النفسية التى يجب دراستها دراسة موضوعية وميدانية من الوجهة السيكولوجية .

اذا كانت كل هذه الامال العراض ــ وغيرها متوقعة من هذا العلم الناشىء واهله فى بلادنا ، فاننا يتعين علينا أن نحرره أولا مما يعوق انطلاقه ويقيده ومما يطمس دوره المنشود فى المجتمع .

علم النفس التخصصى المفترى عليه :

على الرغم مما وصل اليه علم النفس فى المجتمعات الغربية من تقدم وازدهار وتوفير خدماته لمعظم ابناء هذه المجتمعات الا انه مازال فى بلادنا يتعثر فى خطاه . فمهنة الاخصائى النفسى أو المرشد النفسى أو المعالج النفسى ، على الرغم مما لها من خصوصية فنية وعلمية ومهنية نجدها ضائعة تارة فى مهنة الاخصائى الاجتماعى وأخرى فى مهنة الطبيب البشرى .

فالأطباء يريدون أن يقصروا واجبات مهنته فى مجرد القياس النفسى أو العقلى شأنه فى ذلك شأن اخصائى الاشعة والتحاليل وينسون أنه قادر ، بحكم اعداده العلمى والمهنى ، على الاشتراك فى كل ما يدور داخل جدران مستشفيات وعيادات الطب النفسى من أنشطة . بل ان المجتمعات الحديثة تخصص له مهاما فريدة يتطلع بها دون سواه من ذلك :

١ ــ التشخيص النفسى بما يتطلبه من استخدام أدوات القياس وتقنياته واجهزته ، ومن اتقان مهارات المقابلات الشخصية والتشخيصية والاكلينيكية .

٢ ــ القيام بمهام العلاج النفسى الفردى والجماعى بما فى ذلك أنماط العلاج السلوكى والتحليلى والجشطالتى ، والعلاج عن طريق العمل والموسيقى والتمثيل أو السيكودراما وما الى ذلك من فنون العلاج المختلفة كالعلاج بالماء وبالرسم والنحت والتصوير وعن طريق العمل والكتب .

٣ ــ كما يضطلع الاخصائى النفسى بمهمة تصميم البحوث وتنفيذها فى المؤسسات التى يعمل بها .

ولكننا للأسف الشديد مازلنا نلمس ذوبان مهام الاخصائى النفسى فى المجال الطبى فى مهام الطبيب البشرى .

وحتى فى الوقت الذى تغيرت فيه نظرة المجتمعات للعلاج وأصبح يقوم بها فريق من الاخصائيين فى الطب وعلم النفس والخدمة الاجتماعية ، مازالت المهمة كلها ، فى بلادنا ، فى عنق الطبيب وحده . ويؤدى ذلك الى اغفال المنظور السيكولوجى والاجتماعى لمشاكل المرض وأسبابه وسبل علاجه وطرق تشخيصه .

والحقيقة التى يتعين الايمان بها ان علم النفس يعتبر نتاجا حضاريا ومؤشرا لمقدار تقدم المجتمع ورقيه ، والاهتمام به انما هو ضرب من ضروب التحضر ، لأنه يعنى بأغلى وأثمن ما يوجد فى هذا الانسان الا وهو العقل الذى ميز الله به الانسان على سائر مخلوقاته .

وكلما ضرب المجتمع فى مضمار الحضارة كلما كانت رعايته لأبنائه شاملة ومتكاملة ومتنوعة بحيث تكتنف جسمه وحسه وعقله ووجدانه وعاطفته ونفسه وروحه فتعمل على نمو الانسان بصورة متكاملة سوية .

ولذلك فان التقدم الحضارى يوجب علينا الاهتمام بهذا الفرع الناشىء من المعرفة ، وأعنى به علم النفس دراسة وتخصصا ومهنة ليؤدى الاخصائى النفسى دوره الوطنى فى تحقيق سعادة الانسان وتكيفه وحمايته من الامراض والتأزم والصراعات التى تبدد طاقته وتآكل جهده وليساعد الانسان على زيادة كفاءته الانتاجية والابداعية .

ومن هنا كان من الضرورى الدعوة لتحرير الاخصائى النفسى مما يكبله من القيود والاغلال ومن احتواء ارباب التخصصات الاخرى ، سيما ونحن نعيش عصر التخصص ، فى عصر حدث فيه انفجار معرفى ضخم لا يمكن لانسان واحد ان يلم بكل جوانبه . وتخصص علم النفس تخصص فريد لا يحكم فهمه الا اصحابه ولا يتقن مهاراته الا المدربون تدريبا علميا ومهنيا جيدا .

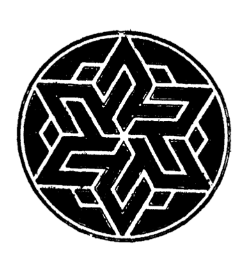
واذا كنا نعيش فى عصر تعقدت فيه الحياة واحتدم فيها الصراع والتنافس والسعى وراء الرزق مما أثقل كاهل انسان العصر ، اذا كان الأمر كذلك فخليق بنا ، ونحن نعيد بناء الانسان المصرى على ارضنا الطيبة ، أن نوفر الاخصائيين النفسيين فى جميع التجمعات البشرية كالمصانع والمدارس والجامعات والشركات والاندية والمستشفيات والعيادات والسجون والاصلاحيات والملاجىء ودور الايواء . وليس ذلك من باب الترف وانما هو اتجاه اخذ به الغرب وسبقنا اليه

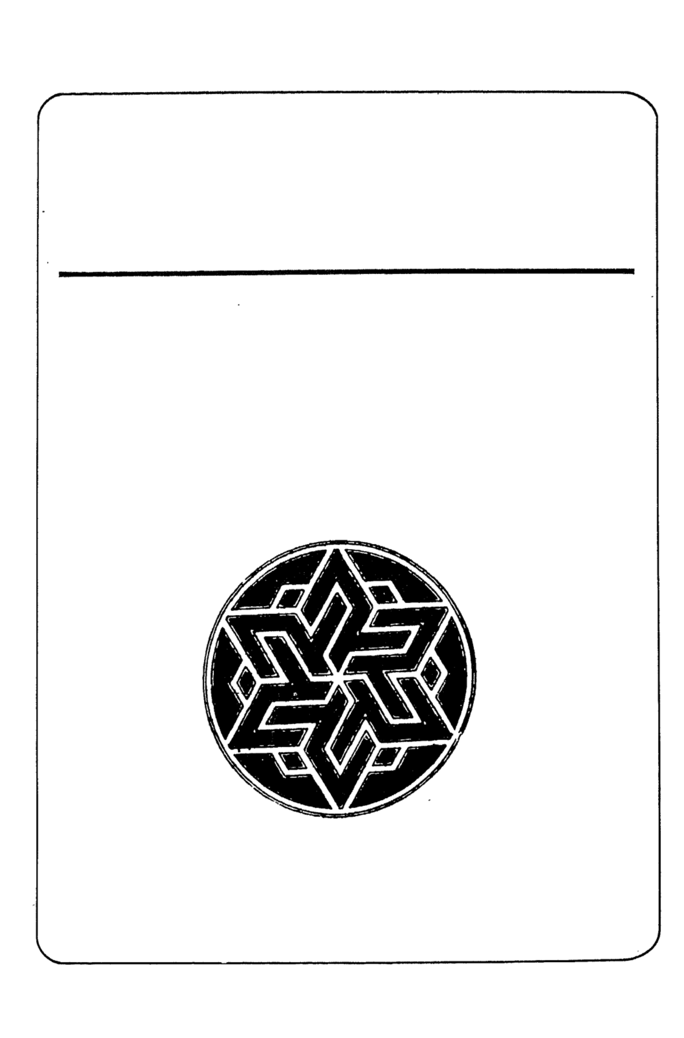
حين ادرك ما لهذا العلم من أهمية ، لا فى مجال المرضى والشواذ فحسب ، وانما اصبح علم النفس ، بحق ، يخدم الأسوياء من الناس كما يخدم المرضى . فلقد أدى خدمات لا يمكن انكارها بين ربوع القوات المسلحة الامريكية والأوربية وما يزال يلقى بسهم وافر فى مجالات الجيش والشرطة والتربية والتعليم والتجارة والصناعة والسياحة . وبات من الواضح أن للعامل النفسى أو السيكولوجى أثره فى جميع مجالات الحياة العصرية .

وحيث ندعو لايجاد عمل مناسب لخريجى اقسام علم النفس ، فانما ندعو لتحقيق نوع راق من الاستثمار المفيد فسوف يرتد عائد جهودهم فى خدمة المواطنين بما يفوق ما انفقته الدولة — مشكورة — فى سبيل تعليمهم . وفى هذا الصدد نحيى قرار الاستاذ الدكتور احمد فتحى سرور وزير التعليم والخاص بتعيين أخصائى نفسى فى كل مدرسة على مختلف مستويات التعليم .

واذا كان لهذه المهنة أن تتمكن من أداء رسالتها الوطنية المنشودة فلا بد من انشاء نقابة ترعى شئون الاخصائيين النفسيين وتوحد صفوفهم وتكرس جهودهم نحو خدمة مصرنا الحبيبة .

واذا كنا نريد مسايرة ركب الحضارة العلمية سريعة التطور والنمو ، فان الواجب يقتضى منا ان نعمل على تخزين المعلومات وحصر التراث العلمى المتمثل فى رسائل الماجستير والدكتوراه وبحوث علماء النفس ، نعمل على حفظ هذا التراث العلمى فى ذاكرة الحاسب الآلى اسوة بما هو متبع بشأن البحوث والدراسات الاجنبية ذلك لأن هذا التراث العربى الآن مبعثر فى أماكن مختلفة يتعذر على الباحث الحصول عليه بسهولة .





البطء الادراكى[1] فى ضوء نوعين من الشخصيات الفرعية[2] لمرضى الفصام المزمن

دراسة مقارنة بين المرضى والاسوياء

د . محمد نجيب أحمد الصبوه
مدرس علم نفس
كلية الآداب ـ جامعة القاهرة
وكلية عجمان الجامعية للعلوم والتكنولوجيا

د . فيصل عبد القادر يونس
استاذ علم النفس المساعد
كلية الآداب ـ جامعة القاهرة
وكلية الأداب ـ جامعة الكويت

مقدمة

ينهض هذا البحث بدراسة البطء الإدراكى فى ضوء نوعين من التشخيصات الفرعية لمرضى الفصام المزمن غير الخيلائى هما مرضى الفصام البسيط ومرضى فصام المراهقة مقارنين بمجموعة ضابطة من الاسوياء . وهو بهذا يعد حلقة فى سلسلة من البحوث المتخصصة فى علم النفس الاكلينيكى جعلت هذه السلسلة أهدافها المباشرة ، دراسة اضطراب الوظائف المعرفية وخصائصها المختلفة .

ونود أن نشير منذ البداية إلى اننا لم نقصد بأجراء هذه الدراسة ، والتى موضوعها الأساسى البطء الإدراكى البصرى لدى مجموعات ذات تشخيصات نوعية تندرج تحت فئة الفصام الكبرى لم نقصد بإجرائها ، أن تكون موضوعا فى علم النفس العام لمجرد أن موضوع الإدراك دخل طرفا فيها ولكننا نجرى هذه الدراسة لفائدة نظرية تستهدف إلقاء الضوء على مفهوم السرعة الذى تعمل به وظيفة الإدراك البصرى فى مجال السواء والمرض النفسى ، ولفائدة تطبيقية تستهدف تطويع بعض الاختبارات وكذلك تطوير بعض الاجهزة المعملية لإجراء التجارب العلمية . فضلا على المساهمة فى إجراء الفحوص النفسية للمرضى النفسيين داخل المستشفيات والعيادات النفسية .

« ومن الحقائق المعروفة فى مجالات الطب النفسى والعصبى وعلم النفس المرضى عموما ، أن اضطراب الإدراك البصرى يترتب عليه سوء تأويل وسوء فهم لسلوكنا وسلوك الآخرين . وحسبنا أن نشير إلى أن اضطراب الإدراك الحسى سواء فى سرعته أو فى دقته يعتبر من السمات المميزة والمشتركة بين المصابين بأمراض عقلية على اختلاف انواعها وشدتها » .

(م . ن . الصبوة ، ١٩٨٧ ، ص ٥) .

وتبين كذلك أن عمليات الادراك البصرى تشكل المدخل الاساسى لعمليات حل المشكلات لأن المفاهيم والمبادىء ما هى إلا صيغ وجشطالتات Gestalts ذهنية معرفية تعلن عن الوصول إلى الحل الصحيح « والطريق السليم لحل مشكلة ما ، فيما يرى هوارد كندلر ، هو تحديد كيف يمكن إدراك

---
(1) Perceptual slowness

(2) Specific diagnoses

وفهم متطلبات المشكلة ، ولهذا سوف يحدث الحل سريعا » (H. Kendler , 1974 , P . 414) وبقدر إدراك المشكلة ، وإبعادها المختلفة بوضوح يتم الوصل سريعا إلى الحل ، والعكس صحيح فى معظم الأحيان . ويؤكد فرتهيمر « أن المبدأ الأساسى للنظريات الإدراكية[1] المتعلقة بعملية حل المشكلات هو أن الطريقة التى تدرك بها المشكلة ويمكن استيعابها ، تساعد على كيفية حل المشكلة وبسرعة ، خاصة وان جمع بيانات هذه المشكلة وتبويبها وتنظيمها ذهنيا يتم عن طريق الادراك وبمساعدة الانتباه والدافع والوجهة الذهنية (Max Wertherimer , 1959 , p . 124)

ومن النشاطات أو العمليات التى يتضمنها الادراك : الوعى أو اليقظة ، والتعرف ، والتمييز وتكوين الصيغ ، والتوجه . فاذا اصيبت إحدى هذه العمليات أثرت فى بقية العمليات العقلية الأخرى تأثيرا سالبا ، وتكون النتيجة بطئا فى الادراك أو خطأ فيه .

إذن فالإدراك البصرى فى مجال السواء ، عملية نشطة ومعقدة تقوم بتغذية جوانب عديدة عن الوظيفة العامة للمخ ، مثلها فى ذلك مثل باقى الوظائف المعرفية الأخرى ، وتنشط اللحاء المخى ، وبذلك يمكن الوقوف على الاضطراب اللحائى ومداه من خلال اختبارنا لقدرة هذه الوظيفة على إحداث التنظيم والتكامل للمعلومات التى تصل الى المخ ، لدى الاسوياء ولدى المرضى الذهانيين ، سواء كانت طبيعة اضطراباتهم وظيفية أو عضوية ، وسواء حدثت اضطرابات إدراكية ذات طبيعة وظيفية أو عضوية ، فهى إما أن تحدث بطريقة غير مباشرة ، كأن يحدث الاضطراب فى العضو الحاسى ذاته مثل العين او الأذن أو الأنف ... الخ ، وإما ان تحدث بطريقة مباشرة ، كأن يحدث الاضطراب فى العمليات التكاملية النوعية فى أجزاء محددة من المخ (M.Grioss & M . Roth , 1974 , p . 307)

وإذا كان بورنج يرى أن موضوع الإدراك البصرى من الموضوعات القديمة الحديثة فى علم النفس ، حيث يعد احد أعمدة موضوعات علم النفس العام بدراساته المتنوعة ، بل ويعد أحد الموضوعات المؤسسة لظهور علم النفس النظامى وعلم النفس التجريبى (E .G . Boring , 1942) ، فان فون فيندت وماكس فرتهيمر يقرران « أن الادراك البصرى كان الموضوع الأثير لمعظم الدراسات التى ظهرت فى الدوريات منذ ما يتراوح بين خمسة وسبعين عاما إلى مائة عام ، ثم حققت هذه الدراسات لمدة عقدين من الزمان ، أى فى الأربعينيات والخمسينيات وبداية الستينيات ، ثم تجددت وأخذت مكان الصدارة بين موضوعات علم النفس مرة أخرى حتى الآن لتناولها لعلاقات وظواهر جديدة تبين أنها تلعب دوراً أساسيا فى التأثير على الظاهرة الإدراكية ، منها عامل الزمن أو السرعة (أو البطء) وسمات الشخصية وبعض المكونات المزاجية مثل الاتجاهات والقيم والوجهة الذهنية والمعتقدات ..... الخ . وهذا بدوره جذب انتباه مزيد من الباحثين فى علم النفس وأغراهم لمواصلة البحث فيه » (K . Vonfiendt & M Wertheimer , 1969 , p . 177)

اهمية الدراسة الحالية ومبررات إجرائها :—

منذ ظهور دراسات هاريت بابكوك , H . Babcock) (1933 , 1930 ، التى تدور حول بطء الاداء العقلى لدى المرضى الفصاميين ، والتى تم التحقق من نتائجها مرات متتالية ، ظهرت ، دراسات عديدة فى هذا الاتجاه ، تحاول معالجة الجوانب المختلفة لهذا البطء العام ، ومن ثم يمكننا تبين معالم اهمية دراسة سرعة الإدراك البصرى (أو البطء الإدراكى) وفقا لما تبرزة التقريرات العلمية التى تؤكد ضرورة إجراء دراسات حديثة فى هذا الاتجاه .... اتجاه المساهمة فى رفع كفاءة التشخيص السيكاترى للمرض العقلى ، وبصفة خاصة عند التصدى لوضع تشخيصات نوعية للمرضى الفصاميين .

باستعراض هذه التقارير العلمية وما جاء فيها من وصايا لفظية ، من القديم إلى الحديث ، نجد ثرستون L . L . Thurston مثلا يقول « يمكننا أن نحلل الاداء على أى اختبار ، أو من خلال اداء أية وظيفة معرفية ، بحيث نعزل

---

(1) perceptual theories

القدرة العقلية ، كقوة عزلا تجريبيا عن متغير السرعة . بعبارة اخرى ، يمكن عن طريقة التجريب المعملى الدقيق أن نعزل اداء القدرة (الكفاءة أو دقة الاداء) عزلا تجريبيا عن متغير السرعة »(L . L . Thurston , 1937 , P . 249)

ويقرر بين « أنه منذ أن اصبح علم النفس علما له مناهجة وموضوعاته وأهدافه فإنه قد تم دراسة الفروق بين الافراد فى سرعة اداثهم الحركى والحركى النفسى ، او فى سرعة حل المشكلات او فى سرعة العمليات والوظائف المعرفية . R) (W . Payne , 1973 , p 469 ويؤكد فيرنو « أن السرعة تعد أحد المصادر الأساسية للوقوف على الفروق الفردية بين المرض والأسوياء من ناحية ، ثم بين ابناء كل فئة وبين بعضهم البعض » وقد انتهى إلى انه « إذا تم تطبيق اختبار للذكاء على فئات من المرضى النفسيين والاسوياء ، فإن الدرجة على أى مقياس فرعى منه إنما تأتى دالة لثلاث خصائص لاداء الفرد هى : السرعة والدقة والمثابرة » — (W . D . Furneaux , p . 218)

ولحسن الحظ فإن خاصيتى الدقة والمثابرة لقيتا الكثير من الاهتمام على المستويين المحلى والعالمى فى عدد من الدراسات، وكذلك السرعة فى علاقتها بالدقة ، إلا ان متغير السرعة كعامل مستقل لم يجد نفس القدر من الاهتمام رغم ان هناك من أكد « انه من الممكن قياس سرعة الادراك فى مقابل دقته ، وذلك من شانه إمكانية الوقوف على البطء الادراكى كظاهرة مستقلة » (Payne , 1973 , P , 470) واذا كانت عملية حل المشكلات تتطلب مجموعة من العمليات المستقلة لها هذه الخصائص الثلاث ، السرعة والدقة والمثابرة فإن الادراك يعتبر مسئولا عن الاحاطة بمعطيات المشكلة والحل ، يشاركه فى ذلك وظائف اخرى هامة مثل الانتباه والتذكر بأنواعه ومستوياته ، « وبالطبع سيتفاوت الافراد فى معدل الزمن الذى تحتاجه هذه العمليات ، وفى الفترة التى يمكثونها فى اداء هذه المهام » (ibid) .

وانطلاقا من الاستنتاجات والخلاصات التى انتهينا إليها فى عدد من الفقرات السابقة ، نجد اننا امام مجموعة من المبررات شكلت الدافع الأساسى لإجراء هذه الدراسة ، أهم هذه المبررات الآتى :

اولا : أنه إذا كانت هناك بعض الادلة على أن سرعة الإدراك البصرى لدى الأسوياء تعتمد إلى حد كبير على نوع العمل المتضمن » ,R. M. Boymton & R. Bush, 1956) (P. 759 ، فإن هناك عددا من الادلة فى المجال المرضى توضح أن كل شكل من أشكال المرض الذهانى 1973, P. 453, and payne and Hewlett, 1960, P. 83 يصاحبه درجة معينة من درجات البطء الحركى النفسى العام . والذى يعد البطء الإدراكى أحد مظاهرة الأساسية . A. yates, 1973, pp) (246–248; payne ورغم ذلك فإلى الان ، وكما يقول بين ، « لم يحاول أحد من الباحثين تفسير البطء فى سرعة الإدراك البصرى كمتغير يؤدى دورا هاما فى رصد حركة المرض النفسى وتطوره من حيث تفاقمه او الشفاء منه (اى التشخيص والتنبؤ بالمال) (payne, 1973, p. 435) الامر الذى يمكن أن نلقى عليه بعض الأضواء من خلال إجرائنا لهذه الدراسة .

ثانيا : رغم أن بعض المراجعات التى تعرضت أساسا لدراسة اثر المرض النفسى على متغير السرعة عموما قد وفر قدرا ضخما من النتائج التى تشير إلى أن البطء سمة يتسم بها مرضى الفصامين بصفة عامة ، فإن هذه النتائج قد رصدت بطئا لدى الفصامين فيما يتعلق بسرعة التفكير وحل المشكلات والأداء الحركى والحركى النفسى ورد الفعل بأنواعه المختلفة والانتباه والتذكر ، فضلا عن تدهور سرعة التعلم والتشريط ، ولم نجد سوى دراسة بين وهيوليت الشهيرة عن اضطراب التفكير لدى المرضى الذهانيين ، هى التى تناولت بالدراسة أثر المرض النفسى على سرعة الإدراك البصرى ، كهدف فرعى من أهداف هذه الدراسة Payne & Hewlett, 1960) . اذن فهناك ثغرة فى دراسات علم النفس الإكلنيكى فى مصر ، فيما يتصل بدراسة البطء الإدراكى لدى فئات نوعية من مرض الفصام بصفة عامة .

ثالثا : تبين أن هناك عددا من العوامل التى تؤثر على ، أو

ترتبط بسرعة الإدراك البصرى ، ذُكرت كلها عند دراسة قوانين الإدراك وخصائص المنبهات والعوامل الموضوعية والذاتية للإدراك فى المجال السوى فقط ولكنها لم تدرس فى مجال المرض النفسى . من بين هذه العوامل : مستوى الذكاء والمستوى التعليمى والثقافات الحضارية الفرعية وبعض متغيرات الشخصية ، وصغر حجم المجال المدرك فى مقابل اتساعة وكبره (M.vernon, 1960, P. 115) ، ومن بينها كذلك تركيز الانتباه (A. Mcghie, 1970, p. (M. p. 51) ، والاندفاعية فى مقابل التروى أو التانى كاسلوب للاستجابة المعرفية . I. Kagan 1966, P. 18 والوجهة الذهنية ومجال الرؤية من حيث بساطته او تعقيدة Silverman, 1967 and ، L. W. wrightsman & P. H.Sonford, 1975 , p. 229) وتوجيه المفحوص إلى إدراك جزء معين منه أم إلى المجال كله (ا. ع. راجح ، ١٩٨٥ ، ص ١١٥) . وما تنص عليه التعليمات من توجيه الانتباه إلى إدراك سابق أو إلى إدراك لاحق .

رابعا : كذلك كانت بعض الدراسات التى تعرضت لموضوع البطء الإدراكى تبحثه فى علاقته بالإجهاد أحيانا .K. E) Stanovich, 1977, pp. 545-552) ، أو تتناوله على أنه الإيقاع العقلى للاداء العام للجهاز العصبى المركزى ، .A) Broadhurst, 1957, ph. D., and A. Broadhurst, 1958, pp. 1123-1129) او فى علاقته بالادوية المهدئة او المنشطة أو فى علاقته بالتذكر الأيقونى أو بالتذكر قصير المدى (D. P. Saccuzzo, 1981; and A. yates, 1973) او فى علاقته بتركيز الانتباه ,L. P. chapman 9 A. Mcghie) 1962, P. 487) ولكن لم تتناوله فى اطار الاختلافات السلوكية الناتجة عن A. Anastasi, 1976, p. 287) المرض النفسى عموما ، والذهانى بفئاته النوعية خصوصا ، وهذا هو الهدف الرئيسى للدراسة الحالية ، او الناتجة عن تفاعل المرض النفسى مع المستوى التعليمى ، أو من تفاعله مع ما يسمى بالفروق الحضارية المحلية النوعية (ريف / حضر) من ناحية أخرى (ويعد هذا هدفا لدراسة أخرى ، سنجريها مستقبلا إن شاء الله .

خامسا :— أما المبرر الأخير فخلاصته ، أنه قد تبين أن معظم الدراسات التى أجريت فى نطاق هذا الموضوع كانت عيناتها من مرضى الفصام المصنفين وفقا لبعدى الحاد / المزمن[1] ، والاستجابى / المتمكن[2] ، ولكنها لم تُجر إلا فى النادر على بُعد الفصام الخيلائى / غير الخيلائى[3] رغم أنه بُعد هام يتم التشخيص على أساسه كثيرا ، وثباته وصدقه مرتفعان نسبيا ، ومعترف به فى معظم دوائر الطب النفسى العالمية (انظر مثلا :— A. yates, 1966, p/ 117, yates) & p. Koitboot / 1970, p. 453 ; yates, 1973:; p. 297, w. g. gohansen, 1963. p. 376) (انظر محليا : دليل تشخيص الأمراض النفسية الصادر (P.376) عن الجمعية المصرية للطب النفسى ، ١٩٨٠) . ولهذا جعلت هذه الدراسة هدفها الأساسى معالجة البطء الإدراكى لدى عينات من مرضى الفصام المزمن غير الخيلائى كتشخيص عام يضم تشخصيات نوعية أو فرعية مثل مرضى الفصام البسيط ومرضى فصام المراهقة ، ومحاولة التمييز بينهما من ناحية ، وبينهما وبين الأسوياء من ناحية أخرى على اختبارات سرعة ودقة الإدراك البصرى .

الدراسات السابقة :

يمكن تصنيف الدراسات السابقة التى تناولت متغير السرعة عموما بالدراسة إلى فئتين عريضتين من الدراسات .

ا — **دراسات مباشرة** : تتناول سرعة الإدراك البصرى أو السمعى فقط كهدف اساسى ومباشر إما على عينات من الاسوياء ، أو على عينات من الأسوياء مقارنين ببعض فئات المرض النفسى والتأخر العقلى . وسنعرض هنا فقط للدراسات المباشرة التى عالجت سرعة الإدراك البصرى (البطء الإدراكى) فى إطار المرض النفسى .

---

(1) Acute — chronic schizophrenia

(2) Reactive — process schizophrenia

(3) paranid — Non paranoid schizophrenia

ب — دراسات غير مباشرة : وتتناول دراسة السرعة فقط أو السرعة فى علاقتها بالدقة ، سواء فى حل المسكلات ، أو فى اداء أية وظيفة معرفية ، أو فى إطار دراسات جعلت أحد اهدافها الفرعية دراسة سرعة الإدراك البصرى ، إما على الأسوياء فقط ، أو على الأسوياء مقارنين ببعض فئات المرض النفسى ، وسنعرض فقط للدراسات التى جعلت أحد اهدافها الفرعية معالجة البطء الإدراكى لدى المرضى العقليين .

وفيما يلى عرض للدراسات المباشرة للبطء الإدراكى التى أجريت على المرضى النفسيين :—

١ — الدراسة الأولى قارن فيها إبنرو ريتزلر (E. Ebner & Ritzler, 1969, pp. 200 – 206) — بين اربع مجموعات تتكون كل مجموعة من «٢٠» عشرين مفحوصا بالترتيب الآتى :

مرضى الفصام المزمن ، تتراوح عمر افرادها بين ٢١، ٤٠ عاما ، بمتوسط عمرى ٣٣,٢ عاما وبمتوسط سنوات تعليم ١٠,٨ عاما ، وكان متوسط طول مدة الإقامة بالمستشفى حوالى ٧,٨ عاما .

جماعة مرضى الفصام الحاد ، تتراوح عمر افرادها بين ١٨، ٤٢ عاما بمتوسط عمرى ٢٧,٤ عاما ، وبمتوسط سنوات تعليم ١٣,١ عاما ، وكان متوسط طول الإقامة بالمستشفى ١,٩ شهرا .

الجماعة الضابطة الأولى : وكانت من العاملين الأسوياء بالمستشفى والذين تتراوح أعمارهم بين ١٨، ٤٠ عاما ، بمتوسط عمرى ٢٨,٧ عاما وبمتوسط سنوات تعليم ١٢,٧ عاما . ولأن هذه المجموعة الضابطة لم تكن متكافئة مع مجموعة مرضى الفصام الحاد ومرضى الفصام المزمن حيث كانت أصغر سنا وأكثر تعليما (من مرضى الفصام المزمن) ، كان لابد من تكوين جماعة ضابطة من الطلاب المتعلمين بالجامعات تراوح عمر أفرادها بين ١٨، ٤٤ عاما بمتوسط عمرى ٢١,٨ عاما ، وبمتوسط سنوات تعليم ١٣,١ عاما .

قارن انبروريتزلر بين هذه المجموعات على الاختبار التعرف البصرى على الصور بأسلوب التغير التدريجى فى قوة المنبه *. وكان هذا الاختيار يسمح بالحصول على ثلاثة مقاييس فرعية هى :

مقياس لسرعة الاستجابة الصحيحة (سرعة الإدراك البصرى)

مقياس لعدد الاستجابات الخاطئة التى تصدر قبل الاستجابة الصحيحة (عدد الأخطاء)

مقياس لزمن اول استجابة (مؤشر للاندفاعية كأسلوب للاستجابة المعرفية) .

وتمت المقارنة بين الجماعات الأربع على مستويين . المستوى الأولى ، كانت تتم المقارنة بين المجموعات الأربع وبين بعضها البعض على أساس كل مؤشر من المؤشرات الثلاثة السابقة بغض النظر عن البنود السهلة البسيطه فى مقابل النبود المعقدة . وكانت تتم المقارنة فى المستوى الثانى على أساس البنود السهلة البسيطة فى مقابل البنود الصعبة المعقدة .

وانتهت نتائج الدراسة إلى الآتى :

بالنسبة لمؤشر سرعة الإدراك البصرى (البطء الادراكى) تبين أنه سواء كانت المنبهات صعبة أو سهلة كانت هناك فروق جوهرية بين الجماعات وبين بعضها البعض ، ولكنها كانت أكثر تمييزا فى حالة الصور المعقدة (٠,٠١) منها فى حالة الصور البسيطة (٠,٠٥) .

وبصفة عامة كانت الفروق جوهرية بين مرضى الفصام المزمن ومرضى الفصام الحاد من ناحية ، وبينهما وبين جماعة الأسوياء الجامعيين من ناحية أخرى .

وبالنسبة لمقياس الاستجابة الأولى ، تبين أن الفروق كانت أكثر دلالة من حيث الزمن المستغرق قبل صدور أول استجابة عند عرض الصور المعقدة من الصور البسيطة لدى

* كان هذا الاختيار يتكون من عشر صـــور فقط ، سته منها صور لمنبهات مركبة ومعقدة واربع لمنبهات بسيطة ومألوفة .

الجماعات الأربع (٠,٠١) (٠,٠٥) على الترتيب . وتبين أن جماعة مرضى الفصام المزمن كانت أكثر الجماعات استغراقا للوقت قبل صدور أول استجابة وكان تركيب الصور وتعقيدها داله للزمن المستغرق ، بمعنى أنه كلما زادت درجة تعقد الخصائص الادراكية طال الوقت المستغرق قبل صدور أول استجابة والعكس صحيح لدى المرضى والأسوياء وبالنسبة لمقياس عدد الأخطاء ، كانت الفروق جوهرية فى نفس الاتجاه ، سواء تمت المقارنات على أساس عدد الأخطاء فى الصور السبيطة أو فى الصور المعقدة .

٢ — واجرى ييتس وكوربوت (A. yates 9 P. Korboot, 1970, PP. 453 – 461) دراسة بهدف قياس سرعة الإدراك البصرى مستقلة عن كمون الاستجابة اللفظية لدى مرضى الفصام المزمن غير الخيلائى ... أجريت الدراسة على ست مجموعات من المرضى النفسيين ، بواقع عشرة أفراد لكل مجموعة ، يمكن عرضها فيما يلى : مجموعتان من مرض الفصام غير الخيلائى المزمن فى مقابل الحاد ومجموعتان من مرضى الفصام الخيلائى المزمن فى مقابل الحاد ، ومجموعتان من مرض العصاب المزمن فى مقابل الحاد ، وروعى المضاهاه بين جميع المجموعات فى متغيرات السن والجنس والذكاء والمستوى التعليمى ، وتم تعريضهم جميعا لاختبار يتكون من ثلاثة أنواع من المنبهات الإدراكية (خطوط ، كلمات ، رموز) ذات خمسة مستويات من التعقيد .

وتبين من نتائج هذه الدراسة ان مرضى الفصام المزمن غير الخيلائى أبطأ جوهريا فى سرعة الإدراك البصرى من كل فئات الدراسة الأخرى ، ولكن اختفت الفروق الجوهرية بينهم وبين مرضى الفصام الحاد وغير الخيلائى على المنبهات اللفظية فقط وهى الكلمات ، كما تبين أن البطء الإدراكى يزداد بازدياد مستوى التعقيد .

ولكن ما يأخذه الباحث على هذه الدراسة صغر حجم عيناتها ، وعدم استخدامها لجماعة ضابطة من الأسوياء ، وإغفالها للتحكم فى متغير التكيف للظلام[1] ، كما لم تورد الأساس الذى عليه تم تحديد مسافة عرض المنبهات ، وتحكم المريض فى مفتاح إيقاف التشغيل لحساب زمن الإدراك البصرى ، على الرغم من أن المريض عاجز (بطبيعته) عن إتقان مثل هذه العملية التى تدرب عليها الباحث طويلا .

٣ — وأجرى الباحث الحالى دراسة فى هذا المجال بهدف المقارنة بين مرضى الفصام المزمن غير الخيلائى كتشخيص عام ، ومجموعة ضابطة من الأسوياء الذكور ، بواقع ٧٥ مريضا فصاميا ، ١٠٠ مائة مفحوص سوى على الترتيب . وتبين من نتائج هذه الدراسة :—

(أ) أن المرضى الفصاميين كانوا أبطأ جوهريا على جميع اختبارات سرعة الإدراك البصرى من الأسوياء . وهنا يتبدى مدى التأثير السلبى للمرض العقلى على السرعة الإدراكية لدى الفصاميين كتشخيص عام ، وليس كتشخيصات نوعية .

(ب) وتبين ان المرض العقلى يلعب الدور الأساسى فى إحداث الفروق الجوهرية بين جماعات الدراسة المختلفة سواء كانوا من الريف أو الحضر أو من منخفضى أو مرتفعى التعليم .

(ج) تبين وجود علاقة عكسية دالة بين سرعة الإدراك البصرى ودقته . وتبين وجود علاقة جوهرية موجبة بين اختبارات سرعة الإدراك البصرى وبين بعضها البعض من ناحية ، وبينها وبين اختبار المهارة اليدوية لسرعة الادراك الحركى النفسى من ناحية أخرى ويعد هذا دليلاً على صدق هذه الاختبارات . (محمد نجيب الصبوة ، ١٩٨٧) .

٤ — وأجرى نفس الباحث دراسة أخرى بهدف دراسة الفروق الجنسية فى سرعة الإدراك البصرى لدى الفصاميين والأسوياء الراشدين والراشدات . واستخدم فيها أسلوبين من أساليب قياس سرعة الإدراك البصرى هما أسلوب العرض السريع وأسلوب العرض البطىء للمنبهات تاكستسكوبيا ، وتمخض عن الأسلوب الثانى ثلاثة مقاييس فرعية هى : مقياس سرعة الإدراك البصرى ، ومقياس سرعة

(1) dark adaptation

الاستجابة الادراكية الأولى ، ومقياس الدقة الادراكية أو الخطأ الإدراكى . وتم تطبيقها جميعاً ، بالاضافة إلى بعض الاختبارات الفرعية ، على مجموعتين من الأفراد الراشدين المصريين ، أحداهما من الذكور والأخرى من الإناث (٤٥ مريضاً ، ٣٠ مريضة) وكذلك (٤٥ سوياً ، ٣٠ سوية) . وكانت المجموعات الاربع متكافئة من حيث العمر ومستوى الذكاء والمستوى التعليمى .

وقد انتهت الدراسة إلى انه فى ظل ظروف السواء ، لا توجد فروق جنسية جوهرية فى الأداء على اختبارات سرعة الادراك البصرى ، ولكن كانت هناك فروق جوهرية بين الذكور والاناث الأسوياء فى دقة الأدراك البصرى ، وكانت كلها فى اتجاه الذكور الأسوياء . أما فى ظل المرض العقلى ، فقد تبين أن هناك فروقا جوهرية بين اداء الذكور والإناث على اختبارات سرعة ودقة الإدراك البصرى فى اتجاه الذكور ، حيث كانت الإناث اكثر بطئا واكثر خطأ . وانتهت ايضا إلى أن أداء مرضى الفصام غير الخيلائى ، سواء كانوا ذكورا أو إناث يتسم بالبطء والخطأ الإدراكى بالمقارنة بأداء الذكور والإناث الأسوياء والسويات . وانتهت أخيراً إلى أن الإناث الفصاميات أشد معاناة من الفشل الإدراكى عموما بالمقارنة بالفصاميين الذكور . هذا وقد تم تفسير النتائج السابقة فى ضوء عدد من النظريات العلمية فى هذا المجال ، كنظرية الإحاطة الإدراكية ، ومعالجة المعلومات ، ونظرية الدافعية ومستوى الاستثارة (محمد نجيب الصبوة ، ١٩٨٩ ، قيد النشر) .

وفيما يلى مجموعة اخرى من الدراسات غير المباشرة التى جعلت احد اهدافها الفرعية دراسة البطء الإدراكى لدى المرضى النفسيين : ــ

٥ ــ الدراسة الاولى أجراها بين وهيوليت (R . W payne & I .H .G . Hewlett , 1960 , pp , 3 – 104) بعنوان « اضطراب التفكير لدى المرضى الذهانيين » وأجريت على ثمانين مفحوصا مقسمين بالتساوى إلى اربع مجموعات ، منها ثلاث تجريبية هى : العصابيون والاكتئاب الذهانى ومرضى الفصام ، ثم مجموعات ضابطة من الاسوياء . وتم تطبيق اختبارات نافيرنو Nufferno التى تقيس سرعة الاداء الذهنى ، واختبارى التعرف البصرى على الاشياء الحقيقية ، والتعرف البصرى على الصور للباحث برنجلمان .

وتبين من نتائج هذه الدراسة أن مرضى الاكتئاب الذهانى كانوا اكثر جماعات الدراسة بطئا فى جميع الأعمال التى تتطلب السرعة (ذهنية ، إدراكية ، حركية نفسية) وتبين أن البطء الإدراكى عموما يرجع الى التشتت الناتج عن افكارهم السوداوية ، فى حين أن البطء الإدراكى وغيره من انواع البطء الأخرى ترجع إلى التضمين البالغ[1] لدى الفصاميين وعجزهم عن تجاهل المنبهات التى لا يجب أن تدخل فى مجال التفكير التجريدى .

وتبين كذلك أن الفروق بين الفصاميين ومرضى الاكتئاب لم تكن جوهرية ، فى حين كانت الفروق ، فيما يتصل ببطء الإدراك البصرى ، بينهما وبين جميع الفئات المرضية الأخرى داله فيما بعد ٠١ر ، ٠٥ر ، فى معظم الأحيان . وتبين اختفاء الفروق الجوهرية بين المصابين والأسوياء فى سرعة الإدراك البصرى .

وتبين أن جميع اختبارات السرعة ، على اختلاف مشاربها ، تتشبع جوهريا على عامل عام أسماه الباحثان عامل البطء الحركى النفسى العام . وقد ميز هذا العامل بين المرضى الذهانيين (مرضى الاكتئاب ومرضى الفصام) وبين جميع فئات المرضى النفسى الأخرى ، مما يدل على أن البطء الحركى النفسى عموما ، والبطء الادراكى البصرى خصوصا ، يعد خاصية للمرضى الذهانيين الوظيفيين .

٦ ــ واجرى أولتمان (T . Oltman , 1978 ,. pp . 212 – 225) دراسة بهدف تحديد سرعة المستوى العام للتخزين المعرفى[2] ، الذى غالبا ما يكون عرضه للتأثر بعوامل التشتيت لدى مجموعة من مرضى الفصام (١٢ مريضا) ،

(1) overinclusive thinking

(2) Cognive processing

ومجموعة مرضى الهوس (١٢ مريضا) ومجموعة ضابطة لهما من الاسوياء (١٢ مفحوصا) وتم تطبيق اختبارين لمدى سعة الكلمات يشتملان على نوعين من المنبهات ، منبهات محايدة ومنبهات مشتته .

وأشارت النتائج التى تقارن بين المجموعات الثلاث وبين بعضهم البعض : إلى أنه فى وجود المشتتات يظهر الفصاميون تدهورا عاما فى الاداء ينعكس فى ميلهم الى النسيان السريع للبنود التى تحتويها قائمة الاختبار . وعلى الاختبار الثانى ، اظهر مرضى الفصام ومرضى الهوس ميلا بالغا للتشتيت بغض النظر عن سرعة عرض المنبهات المحايدة ، بمعنى انه سواء كان عرض المنبهات سريعا أو بطيئا ، فإن القابلية للتشتيت تصبح ظاهرة مرضية واضحة لدى الفئتين من المرضى .

٧ — وفى السياق نفسه أجرى بلاس وجيلمور . E .J .S) Ploce & G . C . Gilmore , 1980 pp . 409 – 418) دراسة بعنوان : التنظيم الإدراكى[1] لدى مرضى الفصام ، استخدما فيها عددا من المنبهات البصرية التى تعرض تاكستسكوبيا فى شكل أجزاء منفصلة كل منهم يكون صيغة (جشطالتا) محددة ، بمفردها مرة ، ومع مشتتات أخرى مرة ثانية . وتم إجراء تجربتين للوقوف على سرعة ودقة الادراك البصرى فى الحالتين لدى مجموعة من مرضى الفصام غير الخيلانى ، ومجموعة من ضابطة من المرضى غير النفسيين . وكانت المنبهات عبارة عن خطوط مرسومة منفصلة عن بعضها وبمواضع محددة على شريحة المرض ، لكن بتنظيمها تصبح مدركا محددا ، ويبدأ عدد هذه من صفر الخطوط إلى ستة خطوط على كل شريحة .

وتبين من نتائج هذه التجربة انه فى حاله عرض الخطوط بمفردها ودون مشتتات لم تكن هناك فروق جوهرية فى سرعة ودقة التنظيم الادراكى بين الفصاميين والمرضى غير النفسيين . وتبين أنه حينما يتم عرض الخطوط مع المشتتات (الدوائر) ، تتدهور سرعة التظيم الادراكى ودقتة لدى الفصاميين ، ويصبح الفارق جوهريا بينهم وبين المجموعة الضابطة .

٨ — وفى دراسة أخيرة اجراها جون نيل وزملاوهم (J .M .Neale , C .W . Mcintyre , R . Fax & R .L . Cromwell , 1969 , pp . 593 – 596) تم مقارنة مجموعتين من مرضى الفصام الحاد ، احداهما من مرضى الفصام غير الخيلائى ذات تاريخ حسن قبل المرض ، والأخرى مجموعة من مرضى الفصام غير الخيلائى ذات تاريخ سيء قبل المرض ،، بمجموعة ضابطة من الاسوياء ، على أداء اختبار لفحص مدى الفهم والاستيعاب . وكان يطلب من المفحوصين سرعة التعرف البصرى على حرف من حروف الهجاء يحدد كمنبه هدف ، ويعرض ضمن عدد من الحروف الأخرى المشتتة ، وهو أسلوب شبيه إلى حد كبير بأسلوب نظرية كشف الإشارات التى عرضنالها فى (الصبوة ، ١٩٨٧ ، ص ص ٦٦ — ٦٨) ومن مميزاته انه يقيس مدى الانتباه والفهم والاستيعاب الذى يؤثر على سرعة التعرف البصرى ، دون أن يتأثر باية تنبهات أخرى مشتته ، لانه فى مقدوره عزل عناصر المهمه المطلوب انجازها عن عناصر المهمة غير المطلوبة .

وتبين من نتائج هذه الدراسة انه عند تقديم الحرف المطلوب إدراكه بمفرده ودون مشتتات ، لا توجد فروق بين المجموعات الثلاث فى سرعة التعرف البصرى ، ولكن عند عرضه مطمورا وسط حروف أخرى مشتته يصبح حجم المدى الاستيعابى لدى مجموعتى الفصام نصف مدى الفهم والاستيعاب لدى الاسوياء . وتبين أيضا أن جماعة مرضى الفصام غير الخيلائى ذات التاريخ السيء السابق على المرض اكثر بطئا وضعفا بدلالة إحصائية فى مدى الفهم والاستيعاب من كل من مجموعتى الأسوياء ومرضى الفصام غير الخيلائى ذات التاريخ الحسن قبل المرض .

التعريف الإجرائى لمفاهيم الدراسة الحالية : —

(١) وظيفة الإدراك البصرى ونعنى بها : قدرة المرء على تنظيم التنبيهات الحسية الواردة إليه عبر حاسة الإبصار ، ومعالجتها ذهنيا فى إطار الخبرات السابقة ،

(1) Visual perception

والتعرف عليها ووضع بطاقات لفظية لها (الصبوة ، ١٩٨٩ ، ص ٧) .

(٢) البطء الإداركى : تدهور معدل السرعة أو الزمن اللازم لإنجاز مهمة عقلية (معرفية) بعبارة أخرى ، معدل التأخر عن الاقران من نفس العمر والجنس ومستوى الذكاء والتعليم فى إدراك منبه بصرى معرفى إدراكا صحيحا ، وتسميته لفظيا ، فى حدود زمن محدد سلفا ويعد هذا المتغير الزمنى مؤشرا أو مقياسا لسرعة الإدراك البصرى منعزلا عن مقياس الخطأ أو الدقة الإدراكية .

(٣) الاندفاعية كأسلوب للاستجابة المعرفية (الإدراكية) هى : زمن أول استجابة نطق بها المفحوص بعد عرض المنبه الادراكى عرضا بطيئا ، وقد تكون هذه الاستجابة صحيحة أو خاطئة

(٤) الخطأ الادراكى (الدقة الادراكية) هو : عدد الاستجابات الادراكية الخاطئة التى ينطق بها المفحوص قبل التوصل إلى الاستجابة الصحيحة . وبقدر ما يكون هذا مقياسا لدقة الادراك البصرى منعزلا عن الدقة ، فهو أيضا مقياس آخر للاندفاعية كأسلوب للاستجابة الإدراكية (المرجع السابق) .

مشكلة الدراسة الحالية وأهدافها :

تحددت المشكلة العامة للبحث الراهن فى القياس الموضوعى لمتغير سرعة الإدراك البصرى باستخدام بعض الاختبارات والأجهزة المعملية ، ومحاولة التمييز على أساسها بين مجموعة من مرضى الفصام البسيط المزمنين ، ومجموعة من مرضى فصام المراهقة المزمنين ، وبين كل مجموعة منهما على حدة ومجموعة ضابطة من الأسوياء .

أما الأهداف التى سيحاول هذا البحث تحقيقها فجاءت فى شكل مجموعة من الأسئلة سيحاول الإجابة عنها : وهى :ـــ

(١) هل تتدهور سرعة الإدراك البصرى لدى المرضى الفصاميين بصفة عامة ؟ وهل تختلف درجة التدهور بأختلاف المرض العقلى ؟

(٢) هل هناك فروق جوهرية فى الأداء على اختبارات سرعة ودقة الإدراك البصرى بين مرضى الفصام البسيط المزمنين ومرضى فصام المراهقة المزمنين ، نتيجة للفروق بينهما فى نوع المرض العقلى وشدته ؟؛ وهل هناك فروق جوهرية بين كل من هاتين المجموعتين على حدة وبين مجموعة الأسوياء (الضابطة) ؟.

(٣) هل ترجع هذه الفروق الجوهرية فى البطء والخطأ الإدراكى بين الأسوياء وكل من مرضى الفصام البسيط ومرضى فصام المراهقة إلى أسباب باثولوجية بحته ، أم إلى أسباب بيئية ديموجرافية بحتة ، أم إلى التفاعل بين كلا النوعين من المتغيرات معا ؟.

وعلى اساس الأهداف السابقة يمكننا صياغة الفروض الآتية :ـــ

(١) تستطيع اختبارات سرعة الإدراك البصرى ودقته التمييز بين المرضى الفصاميين المزمنين والأسوياء بصفة عامة .

(٢) هناك فروق جوهرية فى الأداء على اختبارات سرعة الإدراك البصرى ، ودقته بين فئات المرض العقلى وبين بعضها البعض نتيجة للفروق بينها فى التأثير السلبى للمرض وتأثير شدته .

(٣) يرجع البطء والخطأ الإدراكى لدى مرضى الفصام المزمن غير الخيلائى إلى أسباب باثولوجية بحتة ، وربما ساعد على زيادة هذا البطء لديهم بالمقارنة بالأسوياء بعض الأسباب البيئية والديموجرافية .

المنهج والإجراءات :ـــ

اولا : المنهج :

يمكن اعتبار منهج هذه الدراسة منهجا شبه تجريبى[1]، لانه ليس تحكميا تماماً ، حيث تم تحديد متغيراتها فى شكل متغير مستقل هو المرض العقلى واختلاف شدته من فئة إلى أخرى ، ومتغيرات تابعة هى أشكال الأداء السوى

---

(1) Quasi experimentation

والمضطرب على اختبارات سرعة الإدراك البصرى ودقته ، وهى اختبارات ذات طبيعة معرفية .

وبالنسبة للتصميم التجريبى الذى عالج عيناتها ، فتم إجراء هذه الدراسة وفقا للتصميم التجريبى الخاص بالكتل او القطاعات العشوائية المتجانسة[1] وبمقتضاه يتم إحداث التكافؤ بين المجموعات محل الدراسة على أساس تساوى درجاتهم على عدد من المتغيرات التى نعزل تأثيرها بتثبتها ، وهى متغيرات ينبغى الا تتدخل فى تشكيل نتائج الاداء على الاختبارات ، من قبيل الذكاء العام والإزمان والإقامة بالمستشفيات والمستوى التعليمى والفروق فى العمر ... الخ .

ثانيا : الإجراءات

(١) وصف العينات : أولا المجموعتان التجريبيتان :—

تكونت هاتان المجموعتان من خمسة وسبعين مريضا من الذكور الفصاميين الراشدين فقط تم تشخيصهم سيكياتريا على أنهم فصاميون مزمنون غير خيلائيين ، كتشخيص عام يمثل أحد طرفى بُعد الفصام الخيلائى فى مقابل الفصام غير الخيلائى . ومثلت هاتان المجموعتان التجريبيتان تشخيصين نوعيين هما : مرضى الفصام البسيط[2]، وكان عددهم خمسة وعشرين مريضا ومرضى فصام المراهقة[3] وكان عددهم خمسين مريضا .

وأمكن اختيار مرضى هاتين المجموعتين من بين المرضى الفصاميين المقيمين بدار الاستشفاء للصحة النفسية بالعباسية ، بشرط الا يتجاوز بقاء المريض بها اكثر من شهرين تجنبا لتأثير عوامل الحرمان الحسى الناتجة عن البقاء مددا طويلة داخل عنابر المستشفيات مع عدم وجود تنبيهات حسية كافية (أحمد عكاشة ، ١٩٧٥ ، ص ص ١٠٤، ١٠٥) وقرر الطبيب النفسى عند تشخيصه لكل هذه الحالات أنها لا تعانى من اية إصابات عضوية بالمخ ، وليسوا مدمنى المخدرات الطبيعية أو المخلقة ، وليس لديهم عمى الوان أو أى خلل فى جهاز الإبصار (لاعتماد هذه الدراسة على هذه الحاسة) ولكنهم جميعا كانوا يدخنون السجائر .

وتراوح المدى العمرى لمرضى كلتا المجموعتين بين ١٨ — ٤٥ عاما ، وتراوح المستوى التعليمى بين الأمية التامه حتى مستوى الإعدادية . واعتبرت المجموعتان ممثلتان لمرضى الفصام المزمن على أساس مدة المرض من ناحية ، وعدد مرات الدخول والخروج من المستشفيات النفسية من ناحية أخرى ، وفقا لما انتهى إليه بعض الباحثين عند تفرقتهم بين مرضى الفصام الحاد والمزمن ، فهم يرون « أن مرضى الفصام الحاد هم الذين التحقوا بمستشفى للأمراض النفسية لأول أو ثانى مرة ، أو تجاوزت مدة المرض لديهم ستة اشهر ، بينما يرون أن مرضى الفصام المزمن ، من أى تشخيص ، هم المرضى الذين ترددوا مسبقا على المستشفى اربع مرات فأكثر ، أو تجاوزت مدة المرض لديهم سنتين أو أكثر ، وظلوا محجوزين بالمستشفى لمدة سنة على الأقل » (G. Marchbanks & M. Williams, 1971, P. 56) وتم التطبيق على مرضى المجموعتين وهم تحت تأثير نوعين من العلاج ، العقاقير النفسية من نوع المهدئات الكبرى ، والعلاج بالصدمات الكهربائية التى اشترطنا الا يكون المريض قد تعرض لأكثر من ثلاث صدمات كهربائية ، وألا يتم التطبيق عليه قبل مرور أربع وعشرين ساعة بعد آخر صدمه تلقاها (T. R. Price 1982 p. 93)

(٢) المجموعة الضابطة : عينة الأسوياء :

تكونت هذه المجموعة من مائة مفحوص من الذكور الراشدين الذين لم تكن لدى أى منهم شكوى من اضطراب نفسى ، ولم يتردد أى فرد منهم ، ولو مرة واحدة على مستشفى أو عيادة نفسية ، ولم يكن لديهم أى خلل فى الإبصار ، ولا يتعاطون أى ادوية نفسية ، وليسوا من المتعاطين للمخدرات ، وليست لديهم أية إصابات عضوية ،

---

(1) Randomized blocks design

(2) Simple schizophrenics

(3) hebephrenic schizolhrenia

وكان بعضهم يدخن السجائر وكان هناك عدد من المتغيرات الديموجرافية والسيكولوجية التى أمكن عزل تأثيرها بإحداث نوع من التشابه أو المضاهاه بين جماعتى الفصاميين والمجموعة الضابطة على أساسها وهى : الجنس ، فقد كان الجميع ذكورا ، والعمر ، والمستوى التعليمى ، ومتغير الذكاء (۱۰ + ۳) ، والتأكد من عدم وجود عمى الوان ، وإتاحة الفرصة لكل المفحوصين للتكيف للظلام قبل التطبيق الفعلى وإجراء التجربة .

جدول (۱)
يبين نتائج المقارنة بين جماعتى الفصاميين والمجموعة الضابطة على بعض المتغيرات التى كوفئ بين المجموعات على اساسها

جماعات المقارنة	الاسوياء ن = ۷٥		فصام بسيط ن = ۲٥		فصام مراهقة ن = ٥۰		قيمة ت بين		
المتغيرات	م	ع	م	ع	م	ع	۲،۱	۳،۱	۳،۲
العمر	۳۲،۲۹	۷،٥	۳۰،٤	۸،۰۳	۲۹،۹	۷،۲۲	۱،۰۷	۱،۸۹	۰،۲٦
مستوى التعليم	۲،۲۹	۱،۲۲	۲،٥۲	۱،۱۹	۲،۳۲	۱،۲۲	۰،۲٦	،۰۸	،۱۱
مدة الاقامة بالمستشفى	—	—	*۲۳،٦	۱٤،٤۹	۲۲،۰٦	۱۲،۹٤	—	—	،٤٥
الأزمان (مدة المرض)	—	—	٥،۲	۳،٥۲	۳،٦	۲،٤۹	—	—	*۲.۰۳
المتشابهات	۹،۹٦	۱،۹۳	۸،۸٤	۲،۲۷	۹،٤٦	۲،٦٦	۱،۳	۱،۱۸	۱،۰٥
رسوم المكعبات	۹،۲٤	۲،۱۱	۸،۸	۲،۱۲	۹،٥	۲،۳۲	۰،۹۳	۰،٦۷	۱،۳

* كانت وحدة التكرار لحساب مدة الإقامة بالمستشفى هى اليوم .

* دلالة ت عند مستوى ۰،۰٥ = ۱،۹۸

دلالة ت عند مستوى ۰،۰۲ = ۲،۳٦

دلالة ت عند مستوى ۰،۰۱ = ۲،٦۲ (G. A. Ferguson, 1981, p. 251) .

ويلاحظ من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعات الثلاثة وبين بعضها البعض ، مما نشير إلى التكافؤ فيما بينها على كل المتغيرات السابقة .

الاختبارات والاجهزة :—

خاض الباحث تجربة استطلاعية حتى يمكن تكوين الاختبارات وإعداد الاجهزة التى يمكن أن نقيس من خلالها سرعة ودقة الإدراك البصرى . وانتهينا من هذه التجربة إلى تكوين بطارية تضم مجموعة من الاختبارات الأساسية والفرعية ، مثلت فى مجموعها أدوات الدراسة الحالية وهى ، اختبار المتشابهات ورسوم المكعبات لقياس متغير الذكاء العام بشقيه اللفظى والادائى واختبار سرعة الأداء الحركى النفسى (المهارة اليدوية بجزئية) لاستبعاد حالات الأسوياء التى تحصل على درجات تدخل فى معايير المرضى العقليين ، وكذلك استبعاد أية حالة فصامية تحصل على درجات تدخلها فى معايير مرضى الذهان العضوى ، واختبارات العرض السريع والتغير التدريجى فى شدة المنبة (بالعرض البطىء) ، ويضم هذا الأخير مقاييس سرعة الإدراك البصرى الصحيح ، وسرعة الاستجابة الإدراكية الأولى ، ودقة الإدراك البصرى مقاسا بعدد الأخطاء .

(ولمزيد من التفاصيل حول هذه الاختبارات وأسس تكوينها وطرق الحصول على الدرجات منها انظر الصبرة ، ١٩٨٧ ، ص ص ١٢٧ — ١٥٣) وتم تحقيق الصلاحية السيكومترية لهذه الاختبارات من حيث التكوين وحساب الصدق والثبات . أما من حيث الصدق[1] فقد تم تقديره بأسلوب الصدق التلازمى وهو أحد أنواع صدق التعلق بمحك خارجى ، وكان له فى دراستنا هذه وجهان ، أحدهما كيفى ، حيث كان المحك الخارجى الذى اعتمدنا عليه هنا هو التشخيص السيكياترى ، والآخر كمى حيث حسبنا الارتباط بين الدرجات على كل اختبار من اختباراتنا الأساسية على حدة وبين الدرجات على كل جزء من جزأى اختبار المهارة اليدوية ، فهو اختبار يقيس سرعة الأداء الحركى النفسى . ويعرض الجدول التالى لمعاملات الصدق .

جدول (٢)
يبين معاملات صدق التعلق بمحك خارجى لدى المجموعات الثلاث

المجموعات	الاختبارات المرجعية / الاختبارات التجريبية	اختبار العرض السريع	اختبار سرعة الإدراك البصرى الصحيح	اختبار سرعة الاستجابة الادراكية الأولى	اختبار الدقة الادراكية (عدد الأخطاء)
الاسوياء	(١) جزء النقل part(M)	٠,٣٩**	٠,٣٤**	٠,٢٤*	-٠,٢٧**
فصام بسيط	من اختبار المهارة				
فصام	اليدوية أو مرونة	٠,٤٣*	٠,٤٦*	٠,٤٨*	-,٤٦*
مراهقة	اليدين (١٥)	٠,٣٤*	,٤٧**	٠,٤٢**	-,٣٥*
الاسوياء	(٢) جزء القلب	٠,٣٥**	,٣٧**	٠,٢٨**	-٠,٣١**
فصام بسيط	من نفس الاختبار	٠,٤١*	٠,٥٢**	٠,٤٧*	-,٥٣**
فصام	ويسمى مرونة الأصابع				
مراهقة	(٣٠)	٠,٤٣**	٠,٤٤**	٠,٤٢**	-٠,٤٨**

* دال فيما وراء ٠,٠٥ علما بأن للاسوياء = ١٠٠ ، ن للفصام البسيط = ٢٥

** دال فيما وراء ٠,٠١ ن لمرضى فصام المراهقة = ٥٠

ولكى تتم الصلاحية السيكومترية لاختباراتنا قمنا بحساب معاملات الثبات[2] بطريقتين ، القسمة النصفية[3] مع تصحيح الطول ، وبطريقة إعادة الاختبار[4]. ويلاحظ اننا حسبنا الثبات لأداء عينة مرضى الفصام المزمن دون فصل بين مرضى الفصام البسيط ، ومرضى فصام المراهقة فقد قام الباحث باختبار عشر حالات من مرضى الفصام البسيط وثمانى عشرة حالة من مرضى فصام المراهقة ، وتم إعادة التطبيق عليهما نظرا لصغر حجم أعداد الحالات التى أتيح له التطبيق عليها مرة أخرى . أما فى حالة القسمة النصفية فقد حسبت معاملات الثبات لأداء كل مجموعة على حده . وفيما يلى جدول يبين معاملات الثبات لدى عيناتنا .

(1) Validity

(2) Reliability

(3) Split — Half

(4) Test — Retest

جدول (٣)
يبين معاملات الثبات بالقسمة النصفية بعد تصحيح الطول
وبإعادة الاختبار لدى عينات الدراسة

المجموعات الاختبارات	الذكور الاسوياء التصنيف	إعادة الاختبار	الفصاميون ككل إعادة الاختبار	فصام بسيط التصنيف	فصام مراهقة التصنيف
اختبار العرض السريع	٠,٧١	٠,٨٧	٠,٧٣	٠,٨٢	٠,٨٧
سرعة الادراك البصرى الصحيح	,٨١	٠,٨١	٠,٧٧	٠,٨١	٠,٨٨
سرعة الاستجابة الادراكية الأولى	٠,٧٧	٠,٧٥	٠,٧٦	٠,٧٣	٠,٩٠
الدقة الإدراكية (عدد الاخطاء)	٠,٦٦	٠,٧٣	٠,٨١	٠,٨٤	٠,٨١

ن = ٢٥ ن = ٢٨

ويلاحظ من الجدولين السابقين (٢)، (٣) أن معاملات الصدق ، أو الارتباطات بين الاختبارات التجريبية ، كل منها على حدة ، وبين الاختبارين المرجعيين ، كلها ارتباطات دالة احصائيا بما فيها إختبار الخطأ الادراكى الذى جاءت ارتباطاته عكسية دالة ، وهذا أمر متوقع علميا . وإن دلت هذه الارتباطات الجوهرية على شىء فإنما تدل على صدق إختباراتنا . كذلك نلاحظ أن معاملات الثبات مرتفعة ومرضية علميا إلى حد كبير ، الأمر الذى يجعلنا نتقدم لجمع البيانات وتحليلها مستخدمين هذه الأدوات بثقة واطمئنان .

أما بالنسبة لأدوات وأجهزة العرض التاكستسكوبى ، فقد تكونت من جهاز العارض الآلى الذى يتكون بدوره من جهاز العرض ، والضابط الزمنى ، ووحدة الإمداد بالتيار الكهربى ، ومثبت للتيار ومحول كهربى ، وشاشة للعرض ، وساعة إيقاف ، بالاضافة إلى جهاز ضبط العدسة الذى أعده الباحث خصيصا لإجراء هذه النوعية من الدراسات المعملية . (انظر : الصبوة ، ١٩٨٧ ص ص ١٤٢ — ١٤٩) .

إجراءات التطبيق

كان التطبيق فرديا داخل حجرة المعمل ، وكانت مدة الجلسة تتراوح بين ٧٠ إلى ٩٠ دقيقة وكان يتم عرض شرائح المنبهات الخاصة باختبار العرض السريع باستخدام تاكستسكوب مزود بعدسة ماركة كوداك كاروزيل Kodack carusel slide projector عندما تكون فى الوضع الامثل لعرض صورة المنبه على الشاشة عرضا محددا وواضحا منذ البداية ، بينما كان يتم عرض شرائح منبهات اختبار التغير التدريجى فى شدة المنبه بنفس الجهاز الذى تم تعديله بإضافة جهاز ناقل للحركة gear عبارة عن مجموعة من التروس يحركها محرك كهربائى ذاتى الحركة للأمام أو للخلف ، أمكن به نقل الحركة إلى العدسة بحيث يتحكم فى سرعتها أو حركتها للأمام أو للخلف ، وتم تركيب جهاز للمقاومة المتغيرة على المحرك الكهربى ليسمح بتنظيم حركته حسبما هو مطلوب . وكانت العدسة ، فى هذه التجربة ، تتحرك بسرعة ثابتة من بداية هى عدم وقوع الصورة على بؤرة العدسة إلى نهاية هى وقوع الصورة تماما على بؤرتها فى حدود ١٢٠ ث .

وبلغ مجموع منبهات (شرائح العرض) اختبار العرض السريع خمسة وستين منبها بسيطا ومألوفا ، تم توزيعها على ثلاثة عشرا بندا ، بواقع خمس شرائح لكل بند على حدة ، يتم عرضها بزمن يتراوح بين ١,٠ إلى ٥,٠ ... حيث يعرض المنبه الأول من البند الأول على المفحوص فى زمن قدرة ١,٠ . فإذا تعرف عليه المنبه يعتبر هذا مؤشرا لسرعته فى الإدراك الصحيح ، وإذا فشل يعرض عليه الثانى من نفس البند ولكن بزمن أطول ٠,٢ وهكذا حتى يصل إلى الإدراك

الصحيح على كل بند على حدة . وبلغ عدد بنود اختبار التغير التدريجي فى شدة المنبه خمسة عشر بندا ، يمثل كل منها منبها إدراكيا واحدا . وبهذا يكون مجموع منبهات الاختبارين معا ثمانين منبها إدراكيا مصورة فوتوغرافيا باللونين الأبيض والاسود فقط تفاديا لعمى الألوان ، وكل شريحة عبارة عن مربع طول ضلعه ٣٣مم .

ثالثا : التحليل الإحصائى للبيانات : —

تضمنت خطة التحليلات الإحصائية الآتى : —

(١) حساب معاملات الصدق والثبات كما عرضنا لها آنفا ، ثم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل الاختبارات لتوفير معايير إحصائية لعيناتنا ، وبخاصة الفئات النوعية لمرضى الفصام ، لاستخدامها فيما بعد فى مجالات التشخيص والتنبؤ ، وفى المجالات التربوية والمهنية والأكاديمية والاجتماعية .

(٢) عقد المقارنات الممكنة بين جميع المتوسطات الخاصة بالعينات الثلاث وبين بعضها البعض للوقوف على دلالة الفروق بين اداء كل من الأسوياء والمرضى الفصاميين من ناحية ، وبين أداء فئات المرضى العقلى وبعضها البعض من ناحية أخرى .

عرض النتائج

تختص هذه الفقرة بعرض نتائج الدراسة الحالية ، بهدف الإجابة عن الاسئلة وتفنيد الفروض التى طرحناها سابقا ، من ناحية ، ومحاولة إبراز القدرة التمييزية لاختباراتنا . وفيما يلى جدول رقم (٤) يعرض المتوسطات والانحرافات المعيارية لدى عينات الدراسة الثلاث .

جدول رقم (٤)
يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية
لدى الأسوياء والمرضى الفصاميين

الاختبارات / جماعات المقارنة	الأسوياء		فصام بسيط		فصام مراهقة	
	م	ع	م	ع	م	ع
اختبار العرض السريع	٢,٠٣٤	٠,٢٩٨	٢,٨٢	٠,٦٤٩	٣,٣٦	٠,٨٤٣
سرعة الادراك البصرى الصحيح	٦٨٤,٣١	١٣٩,٩١	٩٦١,٧	١٥٣,٥٩	١٢٥٥,٨٤	٩٩,١١
سرعة الاستجابة الإدراكية الأولى	٢٨٤,١١	١٦٩,٣١	٦٢٤,٢٤	٢٣١,٤٢	٨٩١,٦٤	٢٥١,٧
دقة الإدراك البصرى (عدد الأخطاء)	١٦,٦	٨,٧١	١٥	٧,١٧	١٦,٤٨	١٢,٧

وفيما يتعلق بهذا الجدول (رقم ٤) ، ربما يلاحظ القارىء أن الانحرافات المعيارية فى بعض الصفوف تتباين فيما بينها تباينا واسعا ، وهنا قد تثور تساؤلات فى الذهن ، تدور حول عدم التحقق من مدى تجانس التباينات التى تعتبر مطلبا ضروريا لتطبيق اسلوب تحليل التباين من أى رتبة ، فما هو موقفنا الآن ؟

إزاء هذه التساؤلات وغيرها مثل تلك التى تتعلق باعتدالية التوزيع ، يقول كوين ماكنمار (M. soueif, etal, 1980, P.117) « رغم أن مثل هذه الإفتراضات متضمنة فى الاستنتاج الرياضى لتوزيع نسب ف ، ورغم أن وجود التواء ملحوظ أو تفلطح واضح ، أو فروق شديدة فى التباين ، فإن كل هذا لا يفسد أو يعطل اعتمادنا تماما على نسبة اساس

للحكم على الدلالة الإحصائية لتحليل التباين » .. ويعقب على ذلك بقوله « وإذا أراد الباحث أن يكون أكثر ثقة بنتائجه ودلالاتها الإحصائية فيمكنه الا يقبل إلا فروقا ذات دلالة عند مستوى أكثر حدة وصرامة مثل مستوى ۰٫۰۱ وبدلا من ۰٫۰٥ أو حتى ۰٫۰۲» .

(W. L. Hays, 1963, ويؤكد هايز (Q. Mcnemar, 1979) (p. 381 « أن اختبار تجانس التباينات قبل إجراء تحليل التباين لهو إجراء من شأنه تقليص الفائدة العملية المرجوة منه » . وينتهى الرأى الحديث إلى أنه ، يمكننا بل ينبغى استخدام هذا الأسلوب دون إجراء اختبار إحصائى مبدئى للتأكد من مدى تجانس تباين درجات المجموعات (op. Cit)

وفيما يلى عرض لنتائج تحليل التباين البسيط (فى اتجاه واحد) للوقوف على الدلالة الإحصائية لنسبة ف ، عند أداء المجموعات على كل اختبار على حدة .

جدول رقم (٥)

يبين تحليل التباين ودلالة نسبة ف لنتائج اختبار العرض السريع

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	تقدير التباين	نسبة ف	دلالتها
بين المجموعات	٤١,٢٤١٧	٢	٢٠,٦٢٠٨	٧٦,٣٧٢٨	٠,٠٠٠١
داخل المجموعات	٤٦,٤٣٩٨	١٧٢	٠٠,٢٧٠٠		
التباين الكلى	٨٧,٦٨١٥	١٧٤			

جدول رقم (٦)

يبين نتائج تحليل التباين ودلالة نسبة ف

لمقياس سرعة الإدراك البصرى الصحيح

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	تقدير التباين	نسبة ف	دلالتها
بين المجموعات	٧٤٨٢٨٠١,٩٢٧١	٢	٣٧٤١٤٠٠,٩٦٣٦	١٩٣,٢٦٨٦	٠, ٠٠٠١
داخل المجموعات	٣٣٢٩٦٧١,٢٥٠٠	١٧٢	١٩٣٥٨,٥٥٣٨		
التباين الكلى	١٠٨١٢٤٧٣,١٧٧١	١٧٤			

جدول رقم (٧)

يبين نتائج تحليل التباين ودلالة نسبة ف

لمقياس سرعة الاستجابة الأولى

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	تقدير التباين	نسبة ف	دلالتها
بين المجموعات	٥٨٣٨٠٤١,٦٣٨٦	٢	٢٩١٩٠٢٠,٨١٩٣	٧١,٩٠٨٨	٠,٠٠٠١
داخل المجموعات	٦٩٨٢٠٥٦,٦٧٠٠	١٧٢	٤٠٥٩٣,٣٥٢٧		
التباين الكلى	١٢٨٢٠٠٩٨,٣٠٨٦	١٧٤			

جدول رقم (٨)
يبين نتائج تحليل التباين ودلالة نسبة ف
لمقياس الدقة الادراكية (عدد الاخطاء)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	تقدير التباين	نسبة ف	دلالتها
بين المجموعات	٨٨,٩٩٤٣	٢	٤٤,٤٩٧١	٠,٥٥١٥	غير دالة
داخل المجموعات	١٣٨٧٨,٢٤٠٠	١٧٢	٨٠,٦٨٧٤		
التباين الكلى	١٣٩٦٧,٢٣٤٣	١٧٤			

تكشف لنا مصادر التباين المختلفة فى الجداول الأربعة السابقة عن النتائج الآتية :—

(١) أن هناك فروقا بين الأسوياء وبين كل من مرضى الفصام البسيط ومرضى فصام المراهقة عند تعرضهم للاداء على اختبارات العرض السريع وسرعة الإدراك البصرى وسرعة الاستجابة الأولى كدالة لسرعة الإدراك البصرى ، وكانت هذه الفروق شديدة الدلالة . وعلى ذلك يعتبر المرض العقلى من المتغيرات السلبية شديدة التأثير على الأفراد الفصاميين .

(٢) ثبتت صحة الفرض أو التنبؤ العام الذى بدأت به هذه الدراسة ، وهو أن الفصاميين بصفة عامة ، خاصة مرضى الفصام غير الخيلائى ، يتسمون بالبطء الإدراكى الدال بالمقارنة بجماعة ضابطة من الأسوياء . أما من منهما يعد الأشد بطئا ، فهذا ما ستكشف عنه المقارنات باستخدام اختبار « ت » .

(٣) بالنسبة لمقياس دقة الإدراك البصرى المشتق من اختبار التغير التدريجى فى شدة المنبه فقد تبين أنه المقياس الوحيد الذى لم يستطع التمييز بين الأسوياء ومرضى الفصام البسيط أو مرضى فصام المراهقة ، وهذا معناه أنه لا فرق بين الأسوياء ومجموعتى الفصاميين ، كل منها على حدة ، فى دقة الإدراك البصرى (انظر الجدول رقم ٨) . وهناك عدد من الاحتمالات تقوم بمثابة التفسير لهذا الموقف . سنوردها تفصيلا عند مناقشة نتائج هذا المقياس .

(٤) كانت أفضل الاختبارات قدرة على التمييز بين الأسوياء وبين كل من مرضى الفصام البسيط ومرضى فصام المراهقة اختبارات سرعة الإدراك البصرى الثلاثة ، فقد كانت أكثر حساسية من اختبار دقة الإدراك ، وكانت أكثر تأثراً منه بالمرض العقلى ، إذا كان مستوى الدلالة دائما فيما وراء ٠,٠٠١ ، فى حدود هذه الدراسة التى تستخدم منبهات بسيطة وغير مركبة ومألوفة بالنسبة لجميع المفحوصين .

نتائج اختبار «ت»

لما كانت قيم ف جوهرية ، على الاقل ، بالنسبة لاختبارات سرعة الإدراك البصرى دون دقته ، حُسبت قيم ت للفروق بين المتوسطات لتحليل أكثر عمقا لاتجاهات الفروق ، ولمعرفة أى الجماعات الثلاث هى التى سببت زيادة التباين بين المجموعات عن التباين داخل المجموعات ذاتها .

جدول رقم (٩) على الصفحة التالية

جدول رقم (٩)
يبين نتائج المقارنة بين جماعات الدراسة الثلاث
فى ادائهم على اختبارات سرعة الإدراك البصرى ودقته باستخدام اختبار ت

المتغيرات	جماعات المقارنة	قيم ت ودلالتها الإحصائية بين ... اسوياء* فصام بسيط	دلالتها	اسوياء* فصام مراهقة	دلالتها	فصام بسيط فصام مراهقة	دلالتها
اختبار سرعة	العرض السريع	ت = ٧,٠٩	وراء ,٠٠٠١	ت = ٧,٧٢	وراء ,٠٠٠١	ت = ٣,٣٢	,٠٠٢
اختبار سرعة	الإدراك البصرى	ت = ١٠,٧٤	وراء ,٠٠٠١	ت = ٢٣,٥٦	وراء ,٠٠٠١	ت = ١٠	وراء ,٠٠٠١
اختبار سرعة	الإستجابة الأولى	ت = ٦,٥٢	,٠٠٠١	ت = ٩,٦	وراء ,٠٠٠١	ت = ٤,٥٤	,٠٠٠١
اختبار دقة	الادراك البصرى	ت = ١,٢	غير دال	ت = ٠,٠٤	غير دال	ت = ٠,٥٤	غير دال

وبالنظر فى جدول رقم (٩) يمكن أن نرصد النتائج التالية :—

(١) تبين ان الاسوياء ، كجماعة ضابطة ، كانوا اسرع جوهريا من كل من مرضى الفصام البسيط أو مرضى فصام المراهقة وهذا معناه أن الصحة العقلية للأسوياء هى السبب فى سرعتهم وفى إيجاد هذه الفروق الدالة .

(٢) كان مرضى فصام المراهقة ابطأ جوهريا من مرضى الفصام البسيط ، ودلالة هذه النتيجة سيكولوجيا أن المرض العقلى اشد تأثيرا على مرضى فصام المراهقة منه على مرضى الفصام البسيط .

(٣) كان مرضى فصام المراهقة ابطأ المجموعات يليهم مرضى الفصام البسيط يليهم الأسوياء وظهرت هذه الفروق الجوهرية باتساق ملحوظ على اختبارات سرعة الإدراك البصرى الثلاثة .

(٤) لم تكن فروق جوهرية بين الأسوياء وكل من مرضى الفصام البسيط ومرضى فصام المراهقة فى عدد الأخطاء الإدراكية .

مناقشة النتائج

لقد ايدت النتائج الفرض العام الذى مؤداه أن سرعة الإدراك البصرى تتدهور لدى المرضى الفصاميين بصفة عامة ، وتختلف شدة التدهور باختلاف شدة المرض العقلى ، إذ تبين أن مرضى فصام المراهقة المزمنين أشد بطئا من مرضى الفصام البسيط المزمنين وبشكل جوهرى . وتبين أن كلتا المجموعتين السابقتين أشد بطئا وبفارق جوهرى من الأسوياء وبهذا يمكن أن نقرر أن اختبارات سرعة الإدراك البصرى التى استخدمتها هذه الدراسة استطاعت أن تميز بين المرضى الفصاميين والأسوياء ، وبين الفئات النوعية لمرضى الفصام المزمن غير الخيلائى ، ومن ثم يمكن استخدامها بعد ذلك فى المساعدة فى عمليات التشخيص على اساس موضوعى ، وفى التنبؤ بالإصابة بمرض الفصام ، من منطلق أن سرعة النشاط العقلى تمثل أحد جوانب الوظيفة الأساسية للجهاز العصبى المركزى المتمثلة فى معدل التنشيط والاستثارة .

أما البطء الإدراكى الذى اتسم به أداء كلتا المجموعتين الفصاميتين فيمكن مناقشته فى ضوء الأسباب والفروض الآتية :

اولا

أن عملية الوصول إلى الحل أو الاستجابة الصحيحة بعد مرور زمن محدد تعتمد فى المقام الأول على فكرة أساسية مؤداها استقبال المريض الدائم لبيانات إدراكية ومحاولة إعادة تنظيم وتقويم هذه البيانات (العلامات والإشارات والخصائص الإدراكية للأشياء) فى ضوء المتراكم فى الذهن من خبرات سابقة متعلقة بذات الموضوع المدرك لديه (الصبوة ، ١٩٨٧ ، ص ١٩٩) . ويبدو أن هذه العملية

تضار أشد الضرر بسبب المرض العقلى الذى يعانى منه المرضى الفصاميون وبخاصة المرضى المزمنين منهم . ويبدو أن هذا الضرر يعانى منه مرضى فصام المراهقة بشكل أشد مما يعانيه مرضى الفصام البسيط .

ثانيا :

يبدو أننا الآن فى موقف يسمح لنا ، وفقا للفكرة السابقة ، بافتراض أن سرعة الإدراك البصرى إدركا صحيحا تتوقف على عدد من العوامل أو المتغيرات معا ، منها : تركيز الأنتباه ، ولكن المرض العقلى يسبب تشتت انتباه الفصاميين بسبب انشغالهم بأفكارهم الذاتية وخلطهم بينها وبين المهمة الموكل إليهم إنجازها ، مما يتسبب فى حاجتهم إلى فترات زمنية أطول مما يحتاجه الأسوياء عند إدراك المنبهات البصرية . ومنها : ما يحدثه المرض العقلى من اضطرابات وظيفية عند مضاهاة الخصائص الإدراكية الواردة إلى الذهن بما هو مخزون فى الذاكرة ، أو العجز فى القدرة على صياغة فروض جديدة تخرج من أسر القوالب الجامدة والأفكار التى تتسم بالتصلب والتى تحكمها ذات الشخص المضطرب . وهذا ما يمكن أن نصف به مرضى هذه الدراسة .

ثالثا :

ويرجع بعض الباحثين البطء الإدراكى لدى الفصاميين إلى عطب أساسى أو أولى يصيب عمليات التنظيم الأساسى التى يقوم بها الجهاز المركزى للحائى للمعلومات والتكوين الشبكى[1] والجهاز الطرفى[2] مما يؤخر سرعة الإدراك البصرى (T. E. Weckowitz, 1964, p. 179)

رابعا :

وهناك عدد آخر من الباحثين يرد البطء الإدراكى لدى الفصاميين إلى العطب الذى يصيب الذاكرة الحسية[3] (الايقونية) أو المخزن الذى تلتقى فيه الواردات الحسية الناتجة عن التنبيه البصرى ، وهو المخزن الذى يمثل مرحلة التخزين الأولية للمعلومات ، ومن ثم يعجز الفصاميون عن تحويل المعلومات من الأيفون البصرى إلى الذاكره قصيرة المدى التى تمد المخ بالمعلومات اللازمة عن المنبه موضوع الإدراك لمعالجتها فى ضوء الخبرات السابقة لتتم عملية الإدراك بالسرعة المناسبة . (saccuzza,1981, pp. 127-174, W. spaulding, L. Rosenzweig, R. Huntzinger, R. Cromwell, D. Briggs 9 T. Hays, 1980, P. 637) أما لماذا لم يستطع اختبار الدقة الإدراكية (الخطأ الإدراكى) أن يميز أو يفرق بين الأسوياء والفصاميين ، سواء من مرضى فصام المراهقة أو مرضى الفصام البسيط ؟ فيمكن أن يكون هذا أمرا متوقعا فى ضوء عدد من الفروض أو الاحتمالات التى يمكن عرضها على النحو التالى :—

اولا :

فى حدود هذه الدراسة ، ربما كان أول الأسباب هو : توفر قدر كبير من الاندفاعية كأسلوب للاستجابة المعرفية لدى الأسوياء (انظر : نتائج مقياس سرعة الاستجابة الإدراكية الأولى) ، وهذا القدر الكبير من الاندفاعية يستتبعه زيادة كبيرة فى عدد الأخطاء لديهم ، مما يترتب عليه ارتفاع سقف الخطأ الإدراكى لديهم بحيث أصبح قريبا منه ، أو أعلى من سقف الخطأ الإدراكى لدى الفصاميين الذين يقعون فى مزيد من الأخطاء الإدراكية ، بسبب المرض العقلى الذى يعانونه ، وليس بسبب الاندفاعية . وهنا يضيق الفارق بينهما بحيث يصبح متوسط الخطأ الإدراكى لديهم واحد تقريبا رغم اختلاف الأسباب (الصبوة ، ١٩٨٧ ، ص ٢٢٠) .

ثانيا :

وربما كان الافتراض الثانى يكمن فى ارتفاع درجة التوتر والعصابية لدى الأسوياء وبدلالة إحصائية عنها لدى الفصاميين ، مما يتيح فرصا أكبر للوقوع فى مزيد من الأخطاء الإدراكية (المرجع السابق)

---

(1) Reticular formation

(2) Limbic system

(3) Sensory iconic memory

ثالثا :

أما الفرض الثالث فيدور حول ارتفاع متوسط أعمار الأسوياء عن متوسط أعمار الفصاميين من كلتا المجموعتين ، وهو متوسط كاد يقترب من الدلالة الاحصائية ، مما يزيد من احتمالات الوقوع في مزيد من الأخطاء الإدراكية ، فقد ثبت من دراسة رابيت ، أن كبار السن يقعون في مزيد من الأخطاء بالمقارنة بصغار السن ، بل وتأتى أنماط الخطأ لدى كبار السن متنوعة عنها لدى صغار السن (R. Rabbitt, 1979, pp. 308 – 309)

رابعا :

والاحتمال الأخير مؤداه أن قلة عدد الأخطاء لدى الفصاميين ربما يرجع إلى عدم إقامة هؤلاء الفصاميين داخل جدران عنابر المستشفيات مدد طويلة مما يمنع الحرمان الحسى الناتج عن عدم التنبيه ، من ثم تتساوى فرصتهم تماماً مع الأسوياء في تعرضهم الكافي للتنبيه الحسى (المرجع السابق ، ص ٢٢٠) .

وبعد ... هل الباحث الآن في وضع علمى يمكنه من ان يفترض أن الفروق في سرعة الإدراك البصرى بين الأسوياء والفصاميين ، سواء من مرضى الفصام البسيط ، أو من مرضى فصام المراهقة ، ترجع فقط الى اضطراب باثولوجى اساس أصاب الجوانب البيولوجية الفطرية ؟ أو ترجع إلى اساس بيئى ديموجرافي على وجه التحديد ؟ أو ترجع إلى كلا النوعين من العوامل الجبلية والبيئية معا ؟ بمعنى آخر هل ترجع النتائج السابقة التى تم التوصل إليها إلى المرض العقلى فقط ، في مقابل السواء ، وهو المتغير الوحيد الذى نحن بصدده الآن ، أو ترجع إليه وإلى عدد آخر من المتغيرات البيئية ؟. هذا السؤال ستجيب عنه الدراسة القادمة إن شاء الله وعلى العينات نفسها .

قائمة المراجع

١ — الصبوة (محمد نجيب احمد) ، الفروق الجنسية في سرعة الإدراك البصرى لدى الفصاميين ، الكتاب السنوى السابع في علم النفس ، قيد النشر .

٢ — الصبوة (محمد نجيب احمد) ، سرعة الإدراك البصرى لدى الفصاميين والأسوياء ، دكتوراه ، كلية الآداب — جامعة القاهرة ، ١٩٨٧ (غير منشورة) .

٣ — راجع (احمد عزت) ، اصول علم النفس ، القاهرة : دار المعارف ، الطبعة الخامسة ، ١٩٨٥ .

٤ — عكاشة (أحمد) التشريح الوظيفى للنفس : علم النفس الفسيولوجى ، القاهرة : دار المعارف ، الطبعة الثالثة ١٩٧٥م .

5- Anastesi, A., psycholagical testing. New york: Collier Mcmill-an pub, 4 th ed., 1976.
6- Babcok, H., An experiment in the measurement of mental deterioration. Archives of psychology. 1930, 18, PP 1-68.
7- Babcock, H., Ashort form of the Babcock examination for the measurement of mental deterioration. chicaga: stoelting, 1933.
8- Boring, E.G., The history of experimental psychology. New York: Appletan-century, crofts, 1948.
9- Broadhurts, A.H., experimental studies of the mental speed of effects of a stimulant adepresant drug. jour. Mental science, schizophreincs 1985, 104, PP. 1123-1129.
10- Chabman, L.J., & McG hie, A., Acomparative study of disordered attention in schizophrenia. Jour. mental science, 1962, 108, PP. 487-500.
11- Ebner, E. & Ritzler, B., Perceptual recognition chronic and acute schizophrenics. Jour. consult. psychal., 1969, 33, PP. 20-206.
12- Edwards, A.L., Experiments: their planning and execution . in: Lindzly (ed), Handbook of social psychology London: Saundersco., 1954.
13- Ferguson, G.A., statisical analysis in psychology andeducation. London: Mcgraw-Hill ca., 5 th ed, 1985.
14- Fiendt, K.V. & wertheimer, M., Ann perception. Rev. psychol 1969, 20, PP. 159-192.
15- Furneaux, W.D., Intellectual abilities and problem solving behariour. in: H.J. Eysenck (ed), Hand book of abnormal psychology. London:Pitman, 1960, PP 212-237.
16- Gross, M., slater, P. & Roth. M., Clinical psychiatry. London: Mcgraw-Hill Book Ca., 1967.
17- Hays, W.L., statisics for psychagists. N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1963.
18- Johansen, W.J. & O, connell, M.J., Institution alization and perceptual decrement in chronic schizophrenia. perceptual and Motor skills, 1965, 21, PP. 244-246.
19- Johansen, E.J., Friedman, S.H. & Ammons, H.A., Astudy of certain schizophenic dimensions and their relationshies to double alterations. Jou. consult. psychal., 1963, 27, PP. 375-382.
20- Kagan, J., Reflection-Impulsivity: The generality and dynamics of conceptual Tempo Jou. Abnorm. psychol, 12966, 17, PP 17-24.
21- Kendler, H.H., Basic psychalohy. New York: Meredith Ca., 2 nd ed., 1968.
22- Marchbanks, C. & Williams, M., the effect of speed an comprehension in schizophreia. Brit. Jou. soc. & clim. psychol., 1971, 10, PP. 55-60.
23- Mcnemar, Q., psycholagical statisitics. New York: John-wiley, and sons, Inc., 2 nd ed., 1963.
24- Nealle, J.M., Mcintyre, C.E.: Fox, R. & Cromwell, R.L., span of apprehension in acute schizophrenia. Hou aborm. psychol., 1969, 74, PP. 593-596.
25- Oltmanns, T., selectire attention in schizaphrenics and manic psychoses: the effect of distraction an information processing. Jou. abnorbm psychol. 1978, 87, PP. 212-225.
26- Poyne, R.W., Cognitive abonormalities. in J.H. Eysenck (ed), Handbook of abnormal psychology. London: pitman, 1973, PP. 420-482.
27- Payne, R.W. & Hew lett, I.H.G., Thought disorders in psychotic patyients. in: H.I Eysenck (ed). Experiments in personality: psychodianostic And, psychodynomics V.II London: Routledgey Kegan paul, 1960, PP. 3-104.
28- Place, E.I.S. & Glimore, G.C., Perceptual organization in schizophrenia Gou. Abnorm psychol., 1980, 89, PP. 409-418.
29- Price, T.R., Short-and long-term cognitive effects ECI: part II-- Effects on non-memory associted cognitive functions. psychopharmacology Bull., 1982, 18, PP. 90-101.
30- Rabbitt, P., How old and yung subjects minator and control responses For accuacy and speed Brit gou psychol., 1979, 70, PP. 305-311.
31- Saccza, D.P., Input Capability and speed of processing in mental Retardation: Areply to stanovich and purcell. Gau. abnorm. psychal. 1981, go, PP. 172-174.
32- Silverman, I., Personality trait and perceptual styles: studies of The psychotherapists of schizophrenic patients Jou. ner. & ment diseases 1967, 145, PP. 5-17.
33 Soueif, M., El-sayed, A., Darweesh, Z.A & Hannourah, M., the Egyption study of chronic cannabis consumption. Egypt, Cairo, National center for SOC. & Criminological researsh (NESCR(, 1980, P. 117.
34- Spaulding. W., Rosenzinger, L., Huntzinger, R., Cramwell, R., Briggs, D. & Hays, T., Visual pattern integration in psychiatric patients. gav. abnorm Psycholo, 1980, 89, PP. 635-643.
35- Stanovich, K.H., An Analysis of confusion errors in naming letters under Speed stress gav. perception & psychophyaics, 1977, 21, PP. 545-552.
36- Vernon, M.D, the psychology of preception. London penguin books. 1/4 nd Ed, 1977,
37- Wrights man, L.E. & Sanford, P.H., Psychology: Ascintific study of human Behaviour. california: Books coll. publ co, 4 th ed., 1975.
38- Yates, A.G., Abnormalites of psychomotor functions. in: H. I. Eysenck (ed.), Hand Book of abnormal psychalogh. London: pitman, 1973, PP. 261-283.
39- Yates, A.G., Data processing levels and thaught disorders in Schizoghrenia Australion Jau. psychol., 1966 a, 18, PP. 103-117.
40- Yares, A.G., Karboot P., Speed of perceptual functioning in chronic non-paranoid Schizophrenics Jau. abnorm. psychol., 1970, 76, PP. 453-461.

علاقة حجم الأسرة بالاعتمادية والعدوانية لدى الأطفال

د. ممدوحة محمد سلامة

استاذ علم النفس المساعد

كلية الآداب - جامعة الزقازيق

مازالت الأسرة فى علاقتها بمتغيرات شخصية الابناء تمثل مركز الصدارة فى الابحاث النفسية حيث تتنوع بؤرة الاهتمام من دراسة العلاقة الثنائية بين الام والطفل ومحصلات هذه العلاقة كما اوضحه عرض مارتن (Martin 1975) المستفيض للدراسات فى هذا المجال، إلى دراسة العلاقة الثنائية بين الأب والطفل ومحصلاتها (Parke 1979) إلى التركيز فى الفترة الأخيرة على الفروق الفردية فى متغيرات شخصية الابناء وفقا لتنوع الخبرات التى يهيئوها الجو النفسى العام للأسرة والشبكة الاجتماعية التى ينمو الطفل فى اطارها والتى تمثل واقعا اجتماعيا متغيرا بالنسبة لكل طفل، ومن هنا ركزت الدراسات حديثا على دور الأشقاء، وحجم الأسرة والفاصل الزمنى بين الابناء محاولة ابراز مدى التنوع فى الخصائص الشخصية للأبناء وفقا لتنوع تكوين وحجم الأسرة وعدد الأشقاء (Sigel, Dreyer & Delisi 1984)، فمع مقدم كل طفل جديد تتغير البيئة الأسرية كما تتأثر العلاقات القائمة بين أفراد الاسرة إذ وجد أن سلوك الوالدين المباشر تجاه أطفالهم يتأثر بعدد الابناء كما يختلف وفقا للترتيب الميلادى لكل طفل من أطفالهم (Dunn & Kendrick, 1980، سلامة ١٩٨٧) والأمر لا يرجع إلى ظهور علاقة ثنائية جديدة بين الأم والطفل الجديد وانما يتعلق بتناقص كم الاهتمام والرعاية مع قدوم كل طفل جديد كما تزداد أيضا اشكال التفاعل السلبى بين الام والاطفال (Dunn & Kedrick 1980) ويزداد ايضا ادراك الأبناء للرفض من قبل الوالدين بازدياد عدد الأطفال فى الأسرة (سلامة ١٩٨٧) بل ان زيادة عدد الأطفال يغير من نوع العلاقة واشكال التفاعل بين الزوج والزوجة (Sigel, Dreyer & Delisi 1984)، هذا علاوة على أن قدرة الأم على القيام بدور المرشح الجيد لتاثير الظروف البيئية المتنوعة على ابنائها تتاثر كثيرا بظروف حياتها وما يعترضها من مطالب متعارضة أو مهددات (Rosenblum & Paully, 1984).

وفى السنوات الماضية أنفق ولا شك مئات الملايين فى انشطة متنوعة تتعلق بتخطيط وتنظيم الاسرة. الأمر الذى يعكس اهتماما قوميا بالأسرة وحجمها ليس فقط من وجهة نظر اقتصادية فحسب وانما — كما أعتقد — من وجهة نظر الصحة النفسية حيث ينبغى ان يكون كل قادم جديد فى حياة الأسرة مرغوبا فيه من قبل والديه، وقد وجد فى الولايات المتحدة الامريكية مثلا فى الفترة ما بين ١٩٦٠ — ١٩٦٥ أن ٤٤٪ من الأطفال الذين جاء ترتيبهم الخامس بين

اخوتهم و ٥٠٪ من الذين كان ترتيبهم السادس أو ما بعد ذلك كان غير مرغوب فيهم من قبل ذويهم وذلك وفقا لما قرره الوالدان (Williams & Stith 1980, P. 123) وقد جاء في تقرير القوى العاملة الامريكية لعام ١٩٦٤ أن ٧٠٪ من المرفوضيين لاسباب نفسية من قبل هيئة الانتقاء الوظيفى ينتمون لأسر عدد الابناء فيها أربعة فاكثر (Lieberman, 1975, P. 236) وسواء كان الطفل مرغوبا فيه من قبل والديه ام أنه جاء إلى هذا العالم « كفلطة » بحسب التعبير الدارج ، او كصدفة بيولوجية فهو يأتى وله حاجات ينبغى اشباعها ، كذلك فحجم الأسرة النهائى يرتبط بشكل مباشر بمستواها الاقتصادى — حيث وجد أن الأسر كبيرة الحجم ترتبط بالفقر بشكل لا يمكن فصله بهدف اجراء أى تحليل ، كذلك يرتبط حجم الاسرة بأسلوب حياة افرادها والطرق التى يتم بها اشباع الحاجات الأساسية لكل عضو من اعضائها ، كذلك تؤثر زيادة عدد الأطفال فى الأسرة على كل من الاداء المعرفى والانفعالى والاجتماعى للاطفال (Sigel, Dreyer & De-lisi, 1984 P. 55) .

ويؤكد راتر (Rutter, 1975, P. 185) أن أطفال الأسر كبيرة الحجم — اربعة اطفال فاكثر بحسب تحديده — يبدون فى وضع لا يحسدون عليه ، فهم اقل ذكاء لفظيا ، واقل فى تحصيلهم القرائى إلى جانب احتمال تعرضهم لمشكلات السلوك والجناح ، وهذه الاثار السلبية للاسرة كبيرة الحجم يمكن تبينها بشكل واضح منذ بداية المدرسة ، ويفسر « راتر » ذلك بأن الأسرة كثيرة العدد يتسم فيها التفاعل اللفظى بالفوضى حيث ينزع أفرادها للحديث دفعة واحدة بحيث يضيع المعنى أو ينعدم فى البيئة اللغوية ، كذلك فمثل هذه الأسر ينقصها التنظيم والقواعد المتسقة كما يشيع فيها عدم الانسجام بين افرادها وكثرة الشقاق وانعدام الرقابة الوالدية وهى متغيرات ارتبطت بزيادة العدوانية لدى الأطفال . (Jersild, Telford & Sawrey, 1975, P. 364)

ويرى جونسون ومدينوس (Johnson & Medinnus, 1974, P. 228) أن الأسر الكبيرة يتضاءل فيها الاتصال المباشر بين أى من الوالدين وكل طفل على حده ، كما يتعرض فيها الاطفال لكم أكبر من الاحباط وهو ما يمكن أن يفسر الفروق التى توجد بين أطفال الأسر كبيرة العدد والأسر الصغيرة فى بعض متغيرات الشخصية حيث ارتبط كبر حجم الأسرة بالاعتمادية لدى الأطفال (Waldrop and Ball, 1964) وبادمان الكحوليات فى البالغين — (Smart, 1963)

أما زايونك وماركوس (Zajonc & Markus, 1972) فيؤكدان على أن كل عضو من أعضاء الأسرة يضيف شىء ما للمناخ المعرفى للاسرة ، وكلما زاد عدد الأطفال مع تناقض الفاصل الزمنى بينهم ، كلما تدهورت البيئة المعرفية للاسرة بوجه عام . وقد قام بريلاند (Breland, 1974) بدراسة مسحية للوقوف على العلاقة بين التحصيل الدراسى وحجم الأسرة على عدد كبير من صغار الشباب الذين كانوا من المتقدمين لامتحان عام عقد على المستوى القومى (NMSOT) وقد جد أن درجات التحصيل كانت تنخفض مباشرة مع تصاعد الترتيب الميلادى حيث فسر ذلك بأن زيادة عدد الصغار المتقاربين فى درجة النضج العقلى يخفض من نوعية البيئة المعرفية للأسرة ، كذلك وجد فى نفس الدراسة أن زيادة الفاصل الزمنى بين كل طفل وآخر من الأمور التى تزيد من ثراء البيئة المعرفية للأسرة — إذ أن ذلك يتيح للاطفال مناخا معرفيا غنيا يؤدى إلى ارتفاع التحصيل .

ولفحص العلاقة بين حجم الأسرة والاعتمادية لدى الأطفال قام ولدروب وبل (Waldrop & Bell, 1964) بدراسة على عينة من الأطفال الذكور عددها ٤٤ طفلا تمت ملاحظة سلوكهم الاعتمادى من حيث التصاقهم بالمعلمة والسعى للحصول على استحسانها وجذب انتباهها وباستخدام معامل الارتباط وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين زيادة حجم الأسرة والسلوك الاعتمادى للاطفال ر = ٠,٤٨ هذا مع عزل متغيرات التعليم ومهنة الوالد والمستوى الاجتماعى للوالدين . وقد توصل صاحبا البحث إلى أن الأطفال الذكور من أبناء الأسر التى يزداد فيها عدد الاطفال وكثافتهم من الأرجح أن تزداد لديهم المسالك الاعتمادية وبصفة خاصة السعى للتواصل بالمعلمة ومحاولة الحصول على اهتمامها وجذب انتباهها وبشتى الطرق والالتصاق بها

أكثر من أطفال الأسر صغيرة الحجم ذات الكثافة المنخفضة .

وقد أرجع أصحاب البحث نتائجهما إلى أن الأسر الكبيرةلا تتيح تفاعلا مباشرا كثيفا بين الام وكل طفل على حدة الأمر الذى يزيد من حاجة الطفل إلى الدعم الانفعالى من قبل الكبار الذين يمكن أن يكونوا مصدرا لهذا الدعم وإلى الحصول على اهتمامهم واستحسانهم .

وقد سبق أن قام لاسكو (Lasko, 1954) بتقدير سلوك الوالدين (ن = ٤٠) تجاه طفلهم الأول وطفلهم الثانى فى الترتيب الميلادى مستخدما مقاييس فلز للسلوك الوالدى (Fels parent Rating Scale) وقد وجد أن الوالدين يقومان بحماية الطفل الثانى بشكل أكبر الا أن الدفء الذى يمنحانه للطفل الأول كان أكبر بفروق دالة احصائيا . كذلك وجد انه بمقدم الطفل الثالث فان سلوك الأم تجاه أطفالها يتبع نفس النمط السابق حيث تزداد حمايتها له بمقارنته بمن سبقوه الا أن الدفء تجاهه يتناقص عند مقارنته بدفء علاقتها تجاه من سبقه من الأبناء .

ويبدو أن تناقص الدفء الوالدى بزيادة عدد الأطفال فى الأسرة الواحدة أمر يدركه الطفل نفسه ، فقد وجدت صاحبة البحث الحالى (سلامة ١٩٨٧) أن أطفال الأسر كبيرة العدد يدركون دفئا أقل ورفضا أعلى من قبل والديهم (الأب والأم كل على حده) وذلك بمقارنتهم بكل من أطفال الأسر ذات الحجم المتوسط وأطفال الأسر الصغيرة . كما أن أطفال الأسر ذات الحجم المتوسط يدركون رفضا والديا أعلى بمقارنتهم بأطفال الأسر الصغيرة الأمر الذى يؤكد أن هناك عدم اكترات نسبى بالأبناء كلما ازداد عددهم حيث تقل فرص التفاعل والاتصال الحميم بين أى من الأب أو الأم وكل طفل على حده ، كما يتناقص كم الوقت الذى يمكن أن يقضيه أى من الأبوين مع أطفالهما فى تفاعل بناء .

غير أن جونسون ومدينوس (Johnson & Medinnus, 1974, Ch. 8) فى تلخيصهما لدراسات تناولت حجم الأسرة ومتغيرات شخصية الأبناء يشيران إلى أن هناك بعض من الدراسات لم تجد فروقا دالة بين أبناء الأسر الصغيرة والأسر الكبيرة فى معايير التوافق . فأطفال الأسر الصغيرة قد يتمتعون باهتماما والديا اكبر إلا أن ضغوط الوالدين عليهم تزداد فيما يتعلق بالتحقيق ، كما يزداد فى هذه الأسر التمركز حول الطفل الأمر الذى يؤدى إلى شعور الأبناء بالأهمية بشكل مبالغ فيه ، اما الاسر كبيرة الحجم — وهى عادة أسر لم يتم تنظيمها — فيقل فيها التفاعل الوالدى بالأبناء ، كما تتسم بقبول الأبناء المبكر للأمر الواقع وتزداد فيها الأزمات وترتفع المسايرة حيث يكون التأكيد على الجماعة لا على الفرد .

اهمية وهدف الدراسة :

بالرغم من الاهتمام بحجم الأسرة كمتغير نفسى اجتماعى الا أن الدراسات التى تناولته فى علاقته بمتغيرات شخصية الأبناء مازالت قليلة نسبيا (Sigel, Dreyer & De-Lisi, 1984) ولعل قلة الدراسات الأجنبية نسبيا فى هذا المجال ترجع إلى اختفاء الأسر كبيرة الحجم من المجتمعات الغربية حيث يشير جليك (Glick, 1977) إلى أن حجم الأسرة الشائع تفضيلة قد تناقص إلى طفلين او ثلاثة على الأكثر أما فى الدراسات العربية فان هذا المتغير يظهر بين الحين والحين بين متغيرات عديدة يتم المقارنة وفقا له دون تنظير واضح ، كما تقل الدراسات التى تناولته بالرغم من أهميته — كمتغير رئيسى — وتهدف الدراسة الحالية إلى الوقوف على ما لحجم الأسرة فى حد ذاته من علاقة بكل من الاعتمادية والعدوانية لدى الأبناء .

ويصاغ فرضى الدراسة على النحو التالى :

(١) يوجد ارتباط طردى موجب دال بين عدد الأبناء فى الأسرة وبين درجاتهم فى الاعتمادية .

(٢) يوجد ارتباط طردى موجب دال بين عدد الأبناء فى الأسرة ، ودرجاتهم فى العدوانية .

مصطلحات الدراسة :

الاعتمادية (dependency) ويقصد بها الاعتماد النفسى

الطفل على كبار أو أقران ليجد لديهم التشجيع أو الطمأنينة أو العطف أو الارشاد أو السلوى ، وهى تظهر فى سعى الطفل المتكرر والملح للحصول على عطف وحنان وتشجيع واستحسان الآخرين وبصفة خاصة الوالدين أو المدرسين أو الأصدقاء . وهذا المفهوم لا ينطوى على الاعتماد الأدائى instrumental dependency أى اعتماد الطفل على شخص آخر للقيام بمهام يمكن الطفل القيام بها وحده (Rohner, 1986) .

العدوانية (aggression) : يقصد بالعدوانية الشعور الداخلى بالغضب والاستياء والعداوة ويعبر عنه ظاهريا فى صورة فعل أو سلوك يقصد به ايقاع الأذى والضرر بشخص أو شىء ما كما يوجه أحيانا إلى الذات ، ويظهر فى شكل عدوان لفظى أو بدنى كما يتخذ صورة التدمير واتلاف الأشياء . والعدوانية ترتبط بعدم التجاوب الانفعالى وهو عدم قدرة الطفل على التعبير بحرية وتلقائية عن مشاعره تجاه الآخرين وخاصة المشاعر الايجابية وصعوبة قبول المودة والحب من الآخرين وصعوبة إعطاءهما .

العينة والأدوات والاجراءات :

عينة الدراسة الحالية مكونة من عدد ١٤٤ طفلا وطفلة (٦٧ اناث ، ٧٧ ذكورة تتراوح أعمارهم ما بين ١٠ إلى ١٣ سنة بمتوسط عمرى قدره ١١,٦٨ وانحراف معيارى قدره ٠,٨٩ وهم تلاميذ بمدرستين حكوميتين بمدينة الزقازيق بالصف الرابع والخامس والسادس الابتدائى . (وقت اجراء الدراسة ١٩٨٩) والأطفال جميعا يعيشون فى كنف والديهم وليس من بينهم من انفصل والداهم بالطلاق أو من توفى أحد والديهم أو كلاهما (استبعدت مثل هذه الحالات) وقد تراوح عدد الأبناء فى أسر افراد العينة ما بين طفل واحد وتسعة أطفال ، وبلغ عدد الأطفال المنتمين إلى أسر كبيرة العدد (٥ أطفال فأكثر) ٦٢ طفلا وطفلة بنسبة ٤٣٪، بينما بلغ عدد المنتمين إلى أسر متوسطة الحجم (٤ أو ثلاثة أطفال) ٦٧ طفلا وطفلة بنسبة ٤٧٪ فى حين كان عدد أطفال الأسر الصغيرة لا يمثل إلا ١٠٪ فقط من أطفال العينة (ن = ١٤٤) .

وقد استخدم فى الدراسة الحالية مقياس تقدير الشخصية للأطفال من اعداد الباحثة (سلامة ١٩٨٩) عن استبيان تقدير الشخصية للأطفال Rersonality assessment Questionnaire (Rohner, 1984) وهو اداة للتقرير الذاتى تهدف إلى اعطاء تقديرا كميا لكيف يرى الطفل نفسه وفقا لسبعة ابعاد هى العدوانية والعداء ، الاعتمادية ، تقدير الذات ، مشاعر الكفاية الشخصية ، التجاوب الانفعالى ، الثبات الانفعالى والنظرة السلبية للحياة ، وكل مقياس فرعى يحتوى على ستة عبارات بمجموع كلى للعبارات قدره ٤٢ مفردة ، والاداة لها صورة للكبار (سلامة ١٩٨٧) لها نفس المقاييس الفرعية مع اختلاف عدد العبارات الكلى وصياغة العبارات .

وقد تم اعداد الأداة باللغة العربية وفقا لتعليمات البعد الأصلى واتباع نفس خطوات ايجاد الصدق والثبات . وقد تم ايجاد صدق وثبات استبيان تقدير الشخصية للأطفال فى النسخه العربية على عينة مكونة من ١٢٠ طفلا وطفلة (٦٣ ذكور ، ٥٧ اناث (تراوحت أعمارهم ما بين ١٠ إلى ١٣ سنة بمتوسط عمرى قدره ١١,٢٦ وانحراف معيارى قدره ١,٠٢ وتتراوح معاملات ثبات ألفا للمقاييس الفرعية للاداة ما بين ٠,٦٥ و ٠,٧٩ (أنظر كراسة التعليمات الخاصة بالاستبيان سلامة ١٩٨٩) وهى تشير إلى مستوى ثبات جيد للنسخة العربية لاستبيان تقدير الشخصية للأطفال بمقارنة معاملات الثبات الخاصة بالعينة الأمريكية (in Rohner, 1984, P.70) كذلك تم ايجاد التجانس الداخلى للمفردات بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ومجموع المقياس الفرعى الذى تنتمى اليه وكانت معاملات الارتباط الخاصة بجميع مفردات الاستبيان (٤٢ مفردة) دالة على الأقل عند المستوى ٠,٠١ .

واستبيان تقدير الشخصية تم التحقق من صدق تكوينه الفرضى أو صدقه البنائى عن طريق اجراء التحليل العاملى ، كذلك تم

اجراء التحليل العاملى للوقوف عما اذا كانت عبارات الاستبيان تقيس نفس العوامل التى يقيسها الاستبيان فى صورته باللغة الانجليزية . وقد تم استخلاص أربعة عوامل استقطبت ٩و٦٥٪ من التباين الكلى لمصفوفة الارتباط وهى التقييم السلبى للذات وتشبعت عليه ١٢ مفردة والنظرة السلبية للحياة وعدم الثبات الانفعالى وتشبعت عليه ١٢ مفردة ثم العدوانية وعدم التجاوب الانفعالى وتشبعت عليه ١٢ مفردة ثم الاعتمادية وتشبعت عليه ٦ مفرادات .

والعوامل السابقة هى نفس العوامل التى استخلصها رونر(Rohner, 1984) عند اجرائه للتحليل العاملى لعبارات الاداة بالانجليزية على العينة الامريكية ، وأن كانت العوامل التى ظهرت من التحليل العاملى للصورة العربية أكثر تحديدا واختزالا ووضوحا (سلامة ١٩٨٩ : ٢٣) .

كذلك استخدم فى البحث استمارة جمع بيانات ضمت المتغيرات المتعلقة بالبحث الحالى وهى السن والجنس وعدد الاخوة والاخوات لكل طفل من أطفال العينة ، كما استخدم استبيان القبول الرفضى الوالدى للأطفال (سلامه ١٩٨٧) نظراً لاعتبار ادراك الرفض الوالدى متغيرا قد يتدخل فى العلاقة بين حجم الأسرة ومتغيرات شخصية الأبناء .

وقد تمت اجراءات التطبيق بصفة جمعية فى فصول الدراسة بعد التأكد من فهم التلاميذ لكيفية وضع علاماتهم أمام عبارات الأدوات المستخدمة وتدريبهم على ذلك وفقا لما جاء فى كراسة التعليمات (سلامه ١٩٨٧ ، سلامة ١٩٨٩) .

النتائج :

تم استخراج سلسلة من معاملات الارتباط البسيط بين عدد أبناء الأسرة ودرجات الأطفال فى الاعتمادية ودرجاتهم فى ادراك الرفض من قبل الأم ، ثم سلسلة أخرى من معاملات الإرتباط بين عدد الأبناء فى الأسرة ودرجات الأطفال فى العدوانية ودرجاتهم فى إدراك الرفض من قبل الأم بهدف التحقق مما إذا كان زيادة عدد الأبناء فى الأسرة يصاحبه ارتفاع فى درجات الاعتمادية بعد العزل الاحصائى لتأثير ادراكهم للرفض من قبل الأم كمتغير ثالث متداخل فى العلاقة ، وكذلك التحقق مما اذا كانت زيادة عدد الأبناء يصاحبها ارتفاع فى درجات العدوانية لديهم بعد التحكم الاحصائى فى تأثير ادراكهم للرفض من قبل الأم . وقد تقرر اجراء العزل الاحصائى لتأثير ادراك الأطفال للرفض الوالدى على العلاقة بين حجم الأسرة ممثلا بعدد الأبناء وبين درجات الإبناء فى الاعتمادية والعدوانية (كمتغيرات نفسيه) ذلك لأن ادراك الأبناء للرفض الوالدى سبق أن ارتبط فى كثير من الدراسات بعدد من المشكلات النفسية والخصائص النفسية السلبية حيث ارتبط بالعدوانية وانخفاض تقدير الذات وعدم الكفاية الشخصية لدى البالغين(Salama, 1986; Rohner, 1986) والأطفال (Rohner, 1980) كذلك سبق أن ارتبطت زيادة عدد الأبناء فى الأسرة الواحدة بنقصان كم الاهتمام والرعاية والدفء Lieber man, 1975 ، سلامة ١٩٨٧ ب Rosenblum&Paully, 1984, بحيث أصبح من الضرورى ضبط هذا المتغير لعزل تأثيره على علاقة الارتباط التى يمكن أن تقوم بين زيادة عدد الأبناء ودرجات أى من الاعتمادية والعدوانية كمتغيرات سلبية فى شخصية الأبناء .

وقد اجريت التحليلات الاحصائية على درجات الأطفال فى كل من الاعتمادية والعدوانية حيث كان كل منهما عاملا مستقلا من عوامل أربعة مكونة لاستبيان تقدير الشخصية للأطفال والمستخدم فى هذا البحث . أما درجات العبارات الخاصة بالعاملين الآخرين (تقدير الذات وعدم الثبات الانفعالى) فقد استبعدت من التحليل الاحصائى نظرا لعدم تعلقها بموضوع الدراسة الحالية .

ويبين الجدول رقم (١) معاملات الارتباط البسيط التى تم الحصول عليها بين متغيرات الدراسة . أما الجدول رقم (٢) فيبين معاملات الارتباط الجزئى بين حجم الأسرة (ممثلا بعدد الأبناء) ودرجات الأطفال فى كل من الاعتمادية والعدوانية بعد التحكم الاحصائى فى تأثير ادراك الأبناء للرفض الوالدى .

وبفحص قيمة معاملات الارتباط البسيط التى تم الحصول

عليها جدول رقم (١) يتضح وجود علاقة ارتباط طردية موجبة بين عدد الأبناء فى الأسرة ودرجات الأطفال فى الاعتمادية (١, = ٠,٣) .

كذلك يتضح من نفس الجدول وجود علاقة ارتباط طردى موجب بين عدد الأبناء ودرجات ادراكهم للرفض من قبل الام (ر = ٠,٣٩) وكلها معاملات دالة عند مستوى ٠١،، وفى نفس الجدول يظهر لنا وجود معامل ارتباط قيمته ر = ٠,٥٥ بين درجات ادراك الأطفال للرفض من قبل الأم ودرجاتهم فى العدوانية ، وهو ارتباط دال عند المستوى ٠٠١،، فى حين لم تصل العلاقة بين درجات ادراك الأطفال للرفض من قبل الام ودرجاتهم فى الاعتمادية إلى مستوى الدلالة الاحصائية .

وهكذا يظهر من الجدول رقم (١) أن عدد الابناء كمتغير مستقل يرتبط بكل من الاعتمادية والعدوانية ، كذلك يرتبط ادراك الرفض الوالدى بالعدوانية (وان لم يرتبط بالاعتمادية ارتباطا دالا) وهو ما يوحى بأن علاقة الارتباط البسيط التى تم الحصول عليها بين عدد الأبناء وزيادة درجات الأطفال فى العدوانية على الأقل يتدخل فيها وجود متغيرات ادراك الرفض الوالدى ، لذا تم حساب معاملات الارتباط الجزئى بهدف تحديد علاقة الارتباط بين عدد الأبناء ودرجاتهم فى العدوانية بعزل تأثير ادراك الرفض الوالدى ، كما تم أيضا التحكم احصائيا فى نفس المتغير لعزل تاثيره على العلاقة بين عدد الأبناء فى الأسرة والاعتمادية .

وبفحص الجدول رقم (٢) يتبين كيف أنه حين تم عزل تأثير متغير ادراك الرفض الوالدى من العلاقة الارتباطية بين عدد الأبناء فى الأسرة ودرجاتهم فى الاعتمادية لم تتغير قيمة معامل الارتباط الجزئى كثيرا عما كانت عليه فى الارتباط البسيط مما يؤكد أن زيادة عدد الأبناء يصاحبه ارتفاع فى درجة الاعتمادية لديهم ، أما فيما يتعلق بالعدوانية فى ارتباطها بحجم الأسرة ممثلا بعدد الأبناء فيها فالجدول رقم (٢) يبين كيف أن معامل الارتباط الجزئى بين المتغيرين تناقص بشكل ملحوظ حين تم التحكم الاحصائى فى المتغير الثالث الداخل فى العلاقة وهو ادراك الرفض من قبل الام ، ومع كل فان معامل الارتباط الجزئى بين المتغيرين بعزل متغير ادراك الرفض الوالدى كان دالا عند المستوى ٠,٠١ رغم تناقض قيمته (من ر = ٠,٤٢ إلى ر ٤٠٣١ = ٢٦٧,) بمعنى أن ادراك الرفض الوالدى يفسر جزئيا العلاقة بين زيادة حجم الأسرة وعدوانية الأبناء لكن النتائج تؤكد ايضا أن زيادة عدد الأبناء فى حد ذاته يرتبط بزيادة فى العدوانية حتى بعد عزل تأثير ادراكهم للرفض من قبل الام .

جدول رقم (١) يبين معاملات الارتباط البسيط بين متغيرات الدراسة

	١	٢	٣	٤
١	ــــ			
٢	٠,٣٠**	ــــ		
٣	٠,٤٢**	٠,٢*	ــــ	
٤	٠,٣٩**	٠,٠٨	٠,٥٥**	ــــ ــــ

حيث ١ عدد الابناء فى الأسرة
٢ درجات الاعتمادية
٣ درجات العدوانية
٤ درجات ادراك الأطفال للرفض
* دال عند المستوى ٠,٠٥
* * دال عند المستوى ٠,٠١

جدول رقم (٢) يبين معاملات الارتباط بين كل من عدد الأبناء فى الأسرة والاعتمادية والعدوانية بعزل تأثير ادراك الرفض الوالدى

المتغيـــــرات	معامل الارتباط الجزئى	قيمة «ت»	الدلالة
١) عدد الأبناء والاعتمادية بعزل ادراك الرفض الوالدى	,٢٩٣	٣,٣٦	,٠٠١
٢) عدد الأبناء والعدوانية بعزل ادراك الرفض الوالدى	,٢٦٧	٣,٣٣٧	٠٠١

المناقشة :

تؤكد النتائج التى تم الحصول عليها بما لا يقبل الشك صحة ما سبق افتراضه بأن كل من الاعتمادية والعدوانية كمتغيرات نفسية يرتبط على نحو مستقبل بزيادة عدد الأبناء فى الأسرة فقد ظهر من تحليل البيانات نمطا واضحا من علاقات الارتباط البسيط بين زيادة حجم الأسرة (بزيادة عدد ابنائها) وبين كل من الاعتمادية والعدوانية ، وقد ظلت العلاقة على دلالتها القوية (٠,٠٠١) حتى بعد عزل تأثير المتغير الثالث المتداخل فيها والذى كان من المحتمل أن يكون تركه دون التحكم فيه مسئولا عن حدوث أى ارتباط بين المتغيرات المراد الوقوف على مدى علاقتها بحجم الأسرة فى حد ذاته كمتغير مستقل .

وقد جاء توقع وجود علاقة بين زيادة عدد الأبناء فى الأسرة وزيادة الاعتمادية لديهم نظرا لان زيادة عدد أطفال الأسرة وما يترتب عليه من زيادة كثافتهم — أى ضيق الفترة الزمنية الفاصلة بين كل طفل وآخر — يؤثر على قدرة الأم على التواصل والاتصال الحميم بأى طفل من أطفالها على حده ، كما يزيد من كم المطالب البيئة الملحة والمتعارضة مع كفاءة تفاعلها مع أطفالها ويؤثر ايضا على تواجدها فى مواقف التوتر التى قد يتعرض لها الأطفال ، كل هذا بغض النظر عن مدى قبولها لأطفالها أو رفضها لهم ، فالأم فى الأسرة الكبيرة قد يكون لديها الامكانات النفسية لاشباع حاجة الطفل للعطف أو التأييد أو الاستحسان والتشجيع ورغبته فى الحضور النفسى للراشدين معه إلا انها قد لا تتاح لهما الفرصة لاظهار ذلك بسبب كثرة المطالب الواقعة عليها والتى تستنزف قدرا كبيرا من قدرتها كما تتعارض مع اشباع الحاجات النفسية للأطفال وهو ما توصلت اليه دراسة روزنبلوم وبولى (Rosenblum and Paully, 1984) كذلك سبق أن أظهرت دراسات هارلو (Harlow, 1958) أن شدة الالتصاق والتشبث بالأم لدى قردة الريزوس تزداد فى حالة حرمان الصغار من تواجدها معهم الأمر الذى يؤيد — مع التحفظ القائم على التعميم من نوع إلى نوع آخر — ان احباط حاجة الطفل إلى الاتصال الوثيق المباشر بالراشدين فى بيئته — وبصفة خاصة الأم — يزيد من محاولاته للحصول على عطف وتشجيع كل من يمكن أن يكون مصدرا لذلك من قبل الآخرين وهو ما يؤكده « بولبى » فى قوله « حتى تنهر الأم طفلها عند رغبته فى البقاء بقربها وغير ذلك من المسالك فان هذا السلوك يترتب عليه رد فعل يتعارض تماما مع ما كانت تقصده وهو ابعاد الطفل بل ان الطفل فى هذه الحالة سيزداد تشبثا (Bowlby 1969, P. 314) .

كذلك سبق أن أكد سيرز وزملاؤه فى دراستهم الرائدة (Sears Maccoby & "Levin, 1957, P. 141) فى الطفل الطبيعى فان الحاجة إلى الاعتمادية تبدو أنها حاجة قوية لا يمكن استبعادها أو التغاضى عنها بل فى الواقع أنه كلما أحبطت محاولات الطفل لاشباع هذه الحاجة بمعنى إذا لم تستجب الأم لسعى الطفل للحصول على اهتمامها فانه سيضاعف من محاولاته للحصول على الاهتمام والعطف أى انه سيسلك بشكل أكثر اعتمادية » .

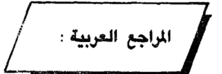
ورغم أن زيادة عدد الأبناء وكثافتهم قد يثير فرضيتين نقبلهما ظاهريا مؤداهما أن زيادة فرص التفاعل مع الأشقاء قد يتيح اشباعا بديلا للاعتمادية وأن أبناء الأسر كبيرة الحجم قد يكونون أكثر نضجا واعتمادا على النفس الا أن الفرضية الأولى لا يؤيدها ما جاء فى نتائج الدراسة الحالية التى اكدت وجود علاقة طردية موجبة بين الاعتمادية وزيادة عدد الأبناء وهو ما يمكن تفسيره وفقا للحرمان النسبى من التفاعل البناء بالكبار وهو ما وجدته دراسات كثيرة مؤيدة (Hawkes, Burchinal and Gardner, 1958; Waldrop and Ball, 1964 Lieberman, 1975 and Rohner, 1980). اما من حيث كونهم أكثر نضجا أو اعتمادا على النفس فالتحقق من ذلك لم يكن من أهداف هذا البحث .

أما من حيث ماأظهرته نتائج الدراسة من علاقة دالة وقوية بين زيادة حجم الأسرة وعدوانية الأطفال بالرغم من التحكم الاحصائى لتأثير ادراك الرفض الوالدى والذى يظهر بشكل متكرر مرتبطا بعدوانية الابناء (Martin, 1975; Rutter, 1975 and Rohner 1986) فيبدو أن زيادة عدد الأبناء فى الأسرة يزيد من المنافسة بينهم كما يزيد من

الاحتكاك (Huilock, 1978) كذلك فان زيادة عدد الأشقاء تزيد من نماذج السلوك العدواني التي قد يتعرض لها الطفل الأمر الذى يساعد على زيادة العدوانية لديه (Bandura, 1969) كما أن التناقض النسبى لتواجد الكبار مع أطفالهم وتضاءل فرض التفاعل الحميم بينهم يقلل من فاعلية الوالدين كنماذج للقدوة ومصادر للتنبيهات المعرفية أو الاجتماعية (Cochran & Brassard, 1979)

ويؤيد النتائج الحالية ما ذكره راتر (Rutter, 1975, P. 242) من أن مشكلات السلوك بما فيها العدوان تظهر بشكل واضح فى أطفال الأسر كبيرة الحجم والتى يزيد فيها عدد الأطفال على أربعة أو خمسة مرجحا عدة احتمالات تفسر ذلك من بينها عدم اتساق الضبط وأساليب النظام المتبع فى الأسرة الكبيرة وزيادة الشقاق والخلافات بزيادة حجم الأسرة هذا إلى جانب ماأظهرته عدة دراسات مسحية من أن كبر حجم الأسرة وانخفاض مستوى المعيشة لا يمكن الفصل بينهما وأن الأسر كبيرة الحجم من الارجح أن تعيش فى ظروف بيئته سيئة منها سوء المسكن و الصعوبات الاقتصادية وكلها ظروف تظهر مقترنة (Newson & Newson, 1976) بالسلوك العدوانى للأطفال . ورغم أن البعض قد يفترض أن زيادة عددة الأبناء فى الأسرة قد يهيىء نوعا من الاحساس بالأمن لدى أفرادها نظرا لما يمكن أن يقوم من تعاون بين الأشقاء بعضهم البعض (johnson & Medinnus, 1974) — وهو اعتقاد يبدو لنا معقول ظاهريا — الا أن زيادة ادراك الأبناء للرفض الوالدى بزيادة حجم الاسرة كما ظهر فى نتائج هذه الدراسة معناه احباط لشعور الطفل بالأمن وبأنه محبوب مرغوب فيه لذاته . فالأسر كبيرة الحجم هى فى الغالب أسر لم يتم تنظيمها بحيث يكون كل قادم جديد مرحب بقدومه مرغوب فيه وهو ما وجده عبد القادر (١٩٧١) حين قرر وجود تفاوت كبير وفروق دالة بين العدد الأمثل من الأبناء الذى كانت تتمنى الامهات انجابه وبين العدد الفعلى لما لديهن من أطفال .

والبحث الحالى يبرز علاقة واضحة بين حجم الأسرة (بزيادة عدد الأبناء) وبين الاعتمادية والعدوانية كخصائص لشخصية الأبناء الأمر الذى يدعو الباحثين لمزيد من الدراسات لهذا المتغير الذى يمكن اعتباره بحق متغيرا اجتماعيا نفسيا ، كذلك توضح نتائج البحث أن زيادة عدد أبناء الأسرة أمر لا يمس فقط الجوانب الاقتصادية الخاصة باشباع الحاجات المادية وانما يتعلق ايضا بالحاجات النفسية للأبناء ومدى قدرة الوالدين على اشباعها ، وهى قدرة محدودة ولا شك تتناقص بزيادة عدد الأبناء وزيادة كم المطالب البيئة التى يفرضها التفاعل مع عدد كبير من أعضاء الأسرة الواحدة .



المراجع العربية :

سلامة (ممدوحة محمد) (١٩٨٦) : استبيان تقدير الشخصية للكبار . القاهرة : الانجلو المصرية .

سلامة (ممدوحة محمد) (١٩٨٧) : استبيان القبول الرفضى الوالدى للأطفال ، القاهرة : الانجلو المصرية .

سلامة (ممدوحة محمد) (١٩٨٧ ب) : عمل الأم وحجم الأسرة والمستوى الاجتماعى الاقتصادى كمحددات لأدراك الأطفال للدفء الوالدى . مجلة علم النفس . العدد الرابع ، ص ٥٨ — ٦٧ .

سلامة (ممدوحة محمد) (١٩٨٩؛ : استبيان تقدير الشخصية للأطفال ، القاهرة : الأنجلو المصرية .

عبد القادر (محمود) (١٩٧١) : تنظيم النسل من وجهة نظر الزوجات : دراسة أمبريقية استطلاعية ، المجلة الاجتماعية القومية ، العدد الثانى ، المجلد الثامن .

المراجع الاجنبية :

Bowlby, J., (1969) Attachment and Loss. (Vol. 1) New York: Basic Books.

Breland, H.; (1974) Brith order, family configuration and verbal achievement. Child Development. 45, 1011-1119.

Cochran, M,M. & Brassard, H.A. (1979) Child development and personal social networks. Child Development, 50, 601-616.

Dunn, J. & Kendrick, C.; (1980) The arrival of a sibling: Changes in interaction between mother and first6born child. Journal of Child Psychology and Psychiatry,21, 118-131.

Glock, P.C. (1977) Updating the life cycle in the family. Journal of Marriage and the Family, 39, 5-13.

Harlow, H; (1958) The Nature of love. American Psychologist, 13, 673-685.

Hawkes, G.R; Burchinal, L. & Gardener, L. (1958) Size of familyand adjustment of children. Marriage and Fa,ily, 20, 58-65.

Hurlock, E.B., (1978) Child Development., (sixth edition). Tokyo McGraw-Hill Cogakusha.

Jersild, A.T;Telforf, C.W., Sawrey, J.M. (1975) Child Psychology, 7th edition) Englewood Cliffs New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Johnson, R,C & Medinnus, G.R. (1974) Child psychology: behaviour and development. (Third edition). New York: John Wiley & sons.,

Lasko, J. (1954) Parent behaviour toward first and second children. Genetic Psychological Monographs, 49, 97-137.

lieberman, J.E.; (1975) Reversing a womb: Case for small family. In Urie Bronfenbrenner and Maureen Mahoney: Influences on human development. (second edition) Hindsdale,III: The Dryden Press, 235-242.

Martin, B.; (1975) Parent-child relations. In F. D. Horowitz (Ed.); Review of child development research (Vol. 4) The University of Chicago Press.

McCord, W.; McCord, J. & Howard, A., (1961) Familial correlates of aggression in non-delniquent male children. Journal of Abnormal Social Psychology, 62, 79-93.

Newson, J& Newson, E., (1976) Seven years old in the home environment New York: Penguin Books.

Parke, R.D; (1979) Perspectives on father-infant interaction. In J.D. Osofsky; Handbook of infant development, New York: Wiley.

Rohner, E.C.,1980) Perceived Parental acceptance-rejection and children's personality and behavioural dis-Positions:An intra-culture Test. Behaviour Science Research, 15, 81-88.

Rohner, R.P. (1984); Handbook for the study of parental acceptancerejection and its social, emotional consequences. (Rev. edition) Center for the study of Parental Acceptance and Rejection: The University of Connecticut.

Rohner, R.P (1986) The Warmth dimension: Foundations of Parental Acceptance-Rejection Theory. Calif.: Sage Publications Inc.

Rosenblum, L.A. & Paully G.S., (1984) The effects of varying environmental demands on maternal infant behaviour. Child Development, 55, 305-314.

Rutter, M. (1975) Helping troubled children. New York: Penguin Books.

Salama, M.M. (1986) Perceived parental acceptance-rejection and personality dispositions among college students in Egypt. The Egyptian Journal of Mental Health, 27, 145-163.

Sears, R.R.; Maccoby, E.E., & Levin, H.)1957) Patterns of child rearing. Evanston III: Row Peterson.

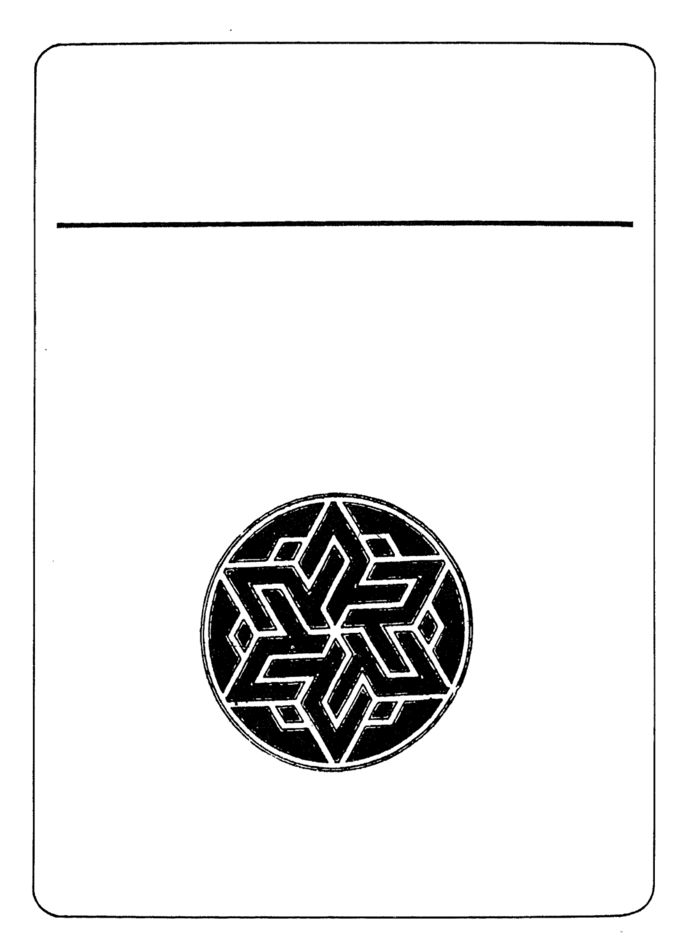
Sigel, I. E.; Dreyer, A.S. & Se-Losi, A.M., (1984) Psychological perspectives of the family. In R.D. Parke (Ed.) Review of child development reseach. (Vol. 7) The University of Chicago Press.

Smart, R.; (1963) Alcoholism, birth order and family size. Journal of Abormal and Social Psychology, 66, 17-23.

Waldrop, M.F. & Bell, R. Q. (1964) Relation of preschool dependency behaviour to family size and density. Child Development, 35, 1187-1195.

Williams, J.W. & Stith, M. (1980)] Middle childhood: Behaviour and development. (second edition) New York: Macmillan Publishing Co. Inc.

Zakonc, R.B. & Markus, G.B.; (1975) Birth order and intellectual development. Psychological Review, 82, 74-88.



القياس محكى المرجع وتطويع التعليم « دراسة تجريبية »

د. نادية محمد عبد السلام

استاذ مساعد علم النفس
قسم علم النفس — كلية البنات-جامعة عين شمس

مقدمـــة :—

أكدت التطورات الحديثة العديدة فى مجال التعليم على الاحتياج الضرورى لاختبارات وتكنيكات تقويمية جديدة تزودنا بمعلومة تتعلق بالقدرات الخاصة التى يملكها أو لا يملكها الطالب أكثر من المعلومة التى توضح رتبته بالنسبة للاشخاص الآخرين . ويقترح الافراد المهتمين بهذه المشكلة الاحتياج لدرجات اختبار محكى المرجع أو درجات اختبار محكى — المحتوى Content – Referenced كمقابل لدرجات جماعية المرجع .

ولقد أدى التشديد على التعليم من أجل الاتقان فى النماذج التعليمية الجديدة إلى اهتمام متخصص القياس بالقياس محكى — المرجع . وهو لا يأخذ فى اعتباره اداء الآخرين . انما يصف أو يشرح أداء الطالب بمفرده (فقط) بالنسبة إلى مهارات معينة أو السلوك الذى يستطيع أن يؤديه أو لا يستطيع . خاصة السلوك الذى تعلمه حديثا .(٦).

وفى رأى هامبلتون وآخرون (١٩٧١) (٣:٥) أنه يمكن استخدام الاختبارات محكية المرجع لتخدم هدفين هما :

اولا : يمكن استخدامها لتعطى معلومة واضحة للغاية على مستويات الأداء للأفراد بالنسبة للأهداف التعليمية الموضوعة ، ومن ثم فمن الممكن مثلا استخدام هذه المعلومة فى تحديد ما إذا كان الفرد قد « اتقن » اهدافا خاصة معينة .

ثانيا : يمكن استخدام الاختبارات محكية المرجع لتقويم فعالية التعليم . فالاختبارات المألوفة المستخدمة (الجماعية المرجع) عند نهاية المنهج تكون غالبا عديمة النفع (عقيمة) لاتخاذ قرارات تقويمية على فاعلية التعلّيم ، وذلك لأنها غير مفصلة tailored بحيث تحقق الأهداف التعليمية .

وغرض هذا البحث هو فحص الفرق الأساسى بين الدرجات جماعية المرجع ومحكية المرجع وتقديم امثلة واضحة لاستخدام اختبار محكى — المرجع فى منهج تعليمى فعلى .

وعلى ذلك يتناول البحث الحالى الموضوعات الآتية :—

١ — توضيح مفهوم القياس محكى المرجع وجماعى المرجع .

٢ — مقارنة مختصرة لكيفية بناء كل من الاختبار محكى وجماعى المرجع .

٣ — نموذج لتقويم تحصيل الطالب . وشرح استخدامين للاختبار محكى المرجع .

١ — مفهوم القياس محكى المرجع وجماعى المرجع :

اصبح اليوم . تقويم التعليم من خلال القياس امرا مألوفا . وغالبا ما يستخدم المدرسون اختبارات فى فصولهم . وانشئت مئات من الاختبارات « المقننة » لكى تستخدم فى تقويم نواتج تعليمية . ومع ذلك فإن درجات الاختبار بمفردها لا معنى لها . ويتطلب التقويم مقارنة الدرجات بمعيار ما . فمثلا درجة شيرين ٥٨ لا تخبرنا بشىء حتى نعرف ماذا تعنيه هذه الدرجة .

وهناك اطاران أو قاعدتان يمثلان مرجعين رئيسيين تقارن بناء عليهما درجات الاختبار : معيارى Normative ، وشخصى Personal .

اهتمت نظرية القياس تقليديا بالتقدير الدقيق وتفسير درجة الفرد بالنسبة لأفراد آخرين . و المقاييس التى تعطى مثل هذه الدرجات عرفت بالمقاييس جماعية المرجع .

وعلى ذلك ، فانه بالنسبة لهذه المقاييس أى للتقويم المعيارى فإن درجة شيرين ربما يحكم عليها بأنها « مرتفعة » أو « منخفضة » بالنسبة إلى درجات الآخرين المشابهين لها (فى السن أو المستوى الدراسى) وهكذا ، فإنه لتوضيح الدرجات يحتاج إلى مقارنتها بمستوى مجموعة معينة ولذلك تسمى « مجموعة معيارية Norm – group» (٧ : ٤٤) .

ومنذ حوالى قرن ، تقدم فن وتكنولوجيا الجماعى المرجع بثبات . ونشأت طرق جديدة للقياس الاحصائى ولبناء الاختبار وزيادة ثبات وصدق الاختبار . هذا بالاضافة إلى أن القياسات جماعية المرجع تميل إلى أن تكون سهلة نسبيا وغير مكلفة ، فالمعايير الخاصة بهذا النوع من القياس تكون وتؤسس مسبقا ثم تستخدم بعد ذلك لتفسير الدرجات المختلفة للأفراد على نفس الاختبار ، وتلخص نتائجهم بسهولة ، وتبث Disseminated وتفسر عبر الثقافة . فمثلا ، درجة شيرين المعيارية — ١٤ وتدل بسهولة لمدرستها فى القاهرة ولمدرسة أخرى فى الاسكندرية مثلا . أن قدرتها الاكاديمية عادية بالنسبة لمحتوى الاختبار .

ولسنوات ماضية ، أصبحت الطرق المعيارية لبناء ، اجراء ، وتحليل وتفسير درجات الاختبارات مألوفة تماما لدى المدرسين .

وحيث أن الاختبارات التقليدية (جماعية — المرجع) غير مناسبة بصراحة . لغرض تقرير تحصيل الفرد على محتوى معين ، بمعنى تحقيق اهداف تعليمية والتزود بمعلومة لاتخاذ قرارات تعليمية مختلفة . فان العشر سنوات الماضية شهدت Resurgence نوعا جديدا من القياس ، هو القياس محكى — المرجع أو التقويم الذاتى أو الشخصى .

وهو على عكس المقاييس جماعية المرجع . فهو يعطى درجات لا تعتمد فى تفسيرها على وضعها بالنسبة لدرجات اخرى ، إنما يعتمد التفسير على المحتوى الخاص للمفردات فى المقياس وعلى درجة اكتساب الفرد أى وصوله لمحك محدد للأداء وحينئذ يتحدد القياس محكى — المرجع بالخاصيتين وهما : وجود محك أداء ومفردات اختبار تعتبر دليلا لمجموعة اهداف سلوكية .

وكان أول من استخدم لفظ القياس محكى — المرجع ، جلاسر وكلوسGlaser & Klaus ايضا الأراء [أو المفاهيم] الرائدة الواضحة فى أعمال إيبل (٦٢) ، فلانجان (٥١) وثورنديك (١٣) . وبعد عام من مناقشة جلاسر وكلوس (٦٢) ، طبق جلاسر (٦٣) مفاهيم القياس محكى المرجع لقياس التحصيل وحدده كالآتى :

« ماسوف اطلق عليه قياسات محكية المرجع تعتمد على معيار مطلق للصفة بينما ما اطلق عليه قياسات جماعية المرجع تعتمد على معيار نسبى .

ويندرج تحت مفهوم قياس التحصيل فكرة (رأى) اكتساب معرفة متصلة متدرجة من لا دقة على الاطلاق إلى اداء متقن . ويقع مستوى تحصيل (انجاز) الفرد عند نقطة

ما على هذا المتصل كما يوضحه السلوك المقاس . ويقدر درجة تشابه تحصيله لاداء مرغوب فيه عند أى مستوى محدد بقياسات محكية المرجع للتحصيل أو الاتقان .

والمعيار الذى يقارن بناء عليه اداء الطالب عندما يقاس بهذه الطريقة هو السلوك الذى يحدد كل نقطة على التحصيل المتصل . (٢ : ٥١٩) » .

وهكذا فإن ، القياس محكى المرجع لا يعتمد على كيفية اداء الآخرين ، انما يتضمن معلومه متصلة ، ويصمم عمدا لاعطاء درجات تقدر السلوك المقاس ونستنتج بالتالى القدرات التى اتقنها .

ويتجنب القياس المحكى المقارنات بين الأفراد «Indivi-dious» وتفسر درجاته فقط فى ضوء سلوك محدد أو انجاز أهداف وهكذا . فانه يسهل التعليم المطوّع Individualized Instraction ويحذف فى الواقع الحاجة إلى المسميات السالبة مثل « اقل من المتوسط » ، « وضعيف » لشرح نصف المجتمع المقاس . وتزود الاختبارات محكية المرجع المدرسين بمعلومة مهارية خاصة تتعلق بالتحسن الأكاديمى لتلاميذهم وهذا يساعد المدرسين على استخلاص خطط تعليمية مفصلة فعالة .

وربما تدل نتائج شيرين لاختبار محكى المرجع على انها تستطيع ضرب أعداد كبيرة لكنها تحتاج تعليم اضافى فى اجراء القسمة البسيطة ، وعلى العكس . فان درجتها على اختبار جماعى المرجع تدلنا فقط على أنها عادية . وهى لا تحدد ماذا يدرس لها فيما بعد أو كيف .

ولان الاختبارات محكية المرجع تكون مناسبة للفصول الدراسية أكثر من مناسبتها للمعايير القومية . فانها تشجع التدريس اعتبارا من المستوى الحالى لمهارة التلاميذ . (٧: ٤٥) .

ولقد استخدمت الاختبارات محكية المرجع فى اغلب الأحيان العلاقات التعليمية Instructional contexts ، وخاصة فى الطرق التعليمية التى تنشد التوّحد (أو التفريد) بالنسبة للمتعلم . ويثار فى سياق التعليم المتمركز حول الفرد Individualized instruction الأسئلة المتعلقة بمعنى الدرجات على الاختبارات التحصيلية التعليمية التقليدية ومناسبتهم لاتخاذ القرار التعليمى وهذا بالتالى . سيقود البعض للتساؤل بخصوص الطرق التقليدية المستخدمة لبناء الاختبار .

وكما سنرى فيما بعد ، وفى رأى الباحثة . أن الطرق التقليدية لبناء الاختبار فى التعليم المتمركز حول الفرد تكون كلها غير مناسبة .

وما يهمنا هنا . اذاً ، هو استخدام الاختبارات فى النظم التعليمية المطوعة حسب احتياجات المتعلم الفرد .

ويقصد « بالتعليم المطوع حسب احتياجات المتعلم الفرد هو :»

ان النظام التعليمى يكون منظم للغاية بحيث تختلف طريقة ومحتوى التعليم بما يتسق مع الخصائص الفردية للطالب . وفى صورته المثالية ، فان التعليم المتفرد أو المطوع يستخدم خصائص الطالب لترشده خلال منهج تعليمى مفصل بصفة خاصة له . (١٠:٢) .

وفى التعليم المطوع يحتاج اتخاذ ثلاثة أنواع عامة من القرارات بواسطة المدرس أو التلميذ . ويمكن تسمية هذه القرارات بقرارات المركز (أو الوضع) Placement التشخيصى . والتحصيل على التوالى . يتعلق القرار الأول بوضع التلميذ فى التتابع التعليمى ، إذا كان التعليم مطوعا فانه سيتجنب تعليم التلميذ ما سبق تعلمه . والمعلومة التى يحتاج اليها تجيب على السؤال « أين يجب ان يبدأ الطالب دراسته فى التتابع التعليمى »؟ الاختبارات التى تبنى لتزودنا بهذه المعلومة تختص بالمحتوى والتكوين السيكلوجى للأسلوب الخاص بالتعليم الذى يواجهه الطالب . « ويقصد بالتكوين السيكلوجى ترتيب السلوك فى أعمال لازمة أو ضرورية متتابعة بحيث أن الخبرة فى عمل سابق فى التتابع تسهل تعلم الأعمال التالية فى التتابع » . (١٠ : ٤)

عندما يحدد موقع الطالب عند نقطة مختلفة فى المنهج ، فإننا نحتاج المعلومة التى تجيب على السؤال . « ما هو

البديل التعليمي الأفضل ملاءمة للمتطلبات الفردية لهذا الطالب لكي يزيد تحصيله للوصول للهدف التعليمي المناسب التالي » ؟

ولا يحدد قرار المركز في المنهج أنواع أو طرق التعليم التي يجب أن تستخدم مع فرد معين . والاختبارات التي تزودنا بهذه المعلومة يمكن أن تسمى اختبارات تشخيصية .

نرى مما سبق أن القياس محكي المرجع لا يحدد الأعمال التي اتقنت فقط لكنه يحدد أيضا أنواع الأعمال التي تحتاج والتي لا تحتاج لانتباه تربوي Pedagogical وكل هذه المعلومات تكون ضرورية للمربين المهتمين بتقويم الفعالية التعليمية المطلقة وبهذا يتحسن التكنيك التعليمي .

الا أن الاختبارات محكية المرجع مكلفة للاستخدام، من حيث الوقت والمال .

وبالاضافة الى ذلك فان اختلاف تعريفات المهارة ، يؤدي الى صعوبة تفسير الدرجة عبر المواقف التعليمية المتشابهة في مناطق مختلفة .

وحيث أن القياس جماعي المرجع لا يقيس القدرة الأكاديمية في ضوء قدرات ومهارات فعلية ، فاننا لا نعلم ماذا يستطيع عمله أولادنا وماذا لا يستطيعون عمله من عام الى عام .

ومع ذلك ، فهذا لا يعني أن الجماعي المرجع يكون عديم الفائدة ، وفي الواقع فان الجماعي المرجع لا يكون مفيدا فقط لكنه شريك ضروري للمحكي المرجع للأغراض التقويمية في أغلب الأحيان .

وعندما يستخدم المصطلح « الاختبار محكي المرجع » فان له معنى مختلف نوعا عن الاستخدامين الأكثر شيوعا في المؤلفات السيكلوجية والتعليمية للمصطلحات المحك أو اختبارات محكية ، فقد تتضمن هذه المصطلحات استخدام ذكر ارتباط درجات س مع مجموعة ثانية من درجات ص ، وربما تكون الدرجات ص هي درجات اختبار آخر أو تقدير أداء مثلا ، وغالبا ما يطلق عليها درجات محكية ، ويعبر غالبا عن درجات ارتباط درجات س مع درجات المحك (ص) بأحد أنواع معاملات الارتباط .

ويتعلق التفسير الثاني لمصطلح المحك بفرض درجة كبيرة مقبولة كمؤشر للتحصيل . مصطلحات مثل « العمل حتى مستوى المحك » « والاتقان » يستدل عليها بواسطة الحصول على درجة تعادل ٩٠ ٪ من المفردات صحيحة تكون دالة على هذا النوع من التفسير للمحك . ولا واحد من هذين النوعين من التفسير يكون هو تماما ما يقصد به الاختبار محكي المرجع .

ففي حالة الاختبارات محكية المرجع تحدد معايير المحكات عندما تحدد الاهداف التعليمية ، ولهذا السبب ، سميت الاختبارات محكية المرجع .

ولقد قدم جلاسر (٦٣) (٢) المصطلح ، اختبار محكي المرجع للتمييز بين الاختبارات المصممة لمقارنة الأفراد والاختبارات المصممة لقياس تحصيل الفرد بالنسبة لبعض أعمال مجال محدد .

ونفضل التعريف الذي اقترحه جلاسر ونتكو (٧١) (١٥) عن التعريفات المختلفة المقترحة للاختبارات المحكية المرجع وهو :

« الاختبار محكي المرجع هو الاختبار الذي صمم عن قصد لاعطاء قياسات تفسر مباشرة بالنسبة الى معايير اداء محددة . »

وبالنسبة الى جلاسر ونتكو : تحدد معايير الأداء عموما عن طريق تحديد مجموعة من الأعمال أو مجال من الأعمال التي سوف ينجزها الفرد . وتؤخذ القياسات على عينات ممثلة من الأعمال مشتقة من هذا المجال ، وتسند مباشرة مثل هذه القياسات الى هذا المجال لكل فرد أدى الاختبار .

وهكذا . فان « المعيار (المحك) » الذي سيقارن بناء عليه اداء الطالب هو السلوك الذي يحدد كل نقطة على امتداد متصل التحصيل .

لسوء الحظ . بسبب حداثة هذه الاختبارات بالاضافة الى بعض المشاكل الفريدة . هناك قصور في المعلومة على مواضيع مثل طرق بناء الاختبار والخواص السيكومترية

للاختبارات محكية المرجع بالنسبة الى كرونباخ (٥ : ١) فان حركة القياس اعطت اهتماما كبيرا اكثر من اللازم للتفسيرات النسبية (للفروق الفردية) بينما قد أعطت اهتماما قليلا للتفسيرات المطلقة ، « القياس محكى — المرجع) .

٢ — المقارنة بين بناء القياس محكى المرجع وجماعى المرجع :

بناء الاختبارات جماعية المرجع :

يمكن تصنيف كل اختبارات التحصيل والاستعداد المتوفرة تقريبا كاختبارات جماعية المرجع لأنها مصممة لقياس الفروق الفردية . ويتحدد معنى درجة الفرد من عملية المقارنة . ذلك لأن الفرد يقارن بمجموعة معيارية ، وكما نرى فان درجة الطالب تحدد على أساس موقفه بالنسبة لزملائه ، وليس على أساس مدى قيمة ادائه بالنسبة لأى محك مطلق .

وعادة ما يكون محك الاداء فى الوضع التعليمى Educational setting معيار نسبى للاداء . وهو قائم على أساس أحد التوقعات ويعدّل عندما تتضح ان التوقعات غير معقولة .

ويميل أصحاب القياس التقليدى الى توزيع المختبرين بحيث نستطيع أن نذكر من افضل او أسوأ من ، وصممت كل أدواتهم لخدمة هذا الغرض . ولم يبذلوا جهدا يذكر لزيادة فعالية الاختبارات جماعية المرجع لتحديد ماذا يستطيع فعله المختبر بالضبط . حتى روبرت ايبل ROBERT EBEL وهو من أشد المدافعين عن الاختبارات جماعية المرجع ، وافق على أن الصفة التوضيحية للاختبارات التقليدية تعتبر أقل عن المستوى المرغوب . (١١ : ٩)

وحيث أن الاختبارات جماعية المرجع غالبا ما تستخدم لغرض الانتقاء ، فان الاختبار جماعى المرجع يكوّن بصفة خاصة ليرفع امكانية التحول (أو قابلية التغير) لدرجات الاختبار . لان مثل هذا الاختبار ربما ينتج اخطاء اقل فى ترتيب الأفراد على القدرة المقاسة ، وهذا أمر فى غاية الاهمية .

ونعلم جيدا . أن الاختبارات جماعية المرجع مكونة باستخدام الطرق التقليدية لتحليل المفردة . وبسبب ذلك . فان درجات الاختبارات لا يمكن تفسيرها بنوع ما بالنسبة إلى بعض محتوى مجال محدد جيدا حيث أن المفردات انتقت اعتداليا لتنتج اختبارات لها خواص احصائية مرغوب فيها اكثر من أن تكون ممثلة لمحتوى مجال ما . ولا تظهر كل من مفردات الاختبارات الصعبة والسهلة فى الاختبارات جماعية المرجع لانها قليلة الفعالية . فى قياس تباين درجات الأفراد على الاختبار .

بالاضافة إلى ذلك فانها تحذف المفردات التى لا تتسق مع غيرها من مفردات الاختبار فى قياس نفس القدرة . ولقد امدنا بحث كوكس (١٩٦٥) (٣:٥) بدليل عملى (أو اجرائى) لتعضيد هذه النتائج . وكشف بحثه ان انتقاء المفردات من مستودع (أو مخزون) المفردات الكلية A Total Item Pool بواسطة طرق تحليل المفردة الكلاسيكية ينتج عنها اختبارات تحتوى على عدد من المفردات تقيس أهداف تعليمية قد تختلف عن تلك الموجودة فى مستودع المفردات الكلية .

بناء الاختبارات محكية المرجع :

لما كان تفسير درجة الفرد على اختبار محكى المرجع يقوم على المقارنة بمعيار محدد للأداء أكثر من قيامها على المقارنة باداء الأفراد الآخرين ، فمن الضرورى أن تغير طرق انتقاء المفردة ومن ثم طرق بناء الاختبار حتى يكون بذلك أداة جيدة للقياس . وبالرغم من هذا فلم تحظ هذه النقطة باهتمام كبير بل وجه اهتماما قليلا لهذه المشكلة حديثا فقط .

وحيث أن المقارنات بالنسبة للأفراد تكون عديمة القيمة أو قليلة الفائدة عندما يستخدم اختبار محكى المرجع . وبالتالى فان مكون الاختبار لا يهتم عادة بانشاء اختبار ليزيد تباين درجات الاختبار . وبناء على ذلك . فان مكون الاختبار

لا يستطيع استخدام طرق تحليل المفردة الكلاسيكية لاختبار مفردات لانها صممت خصيصا لانتاج اختبار درجاته لها اقصى تباين .

فمثلا . غالبا ما تستخدم الاختبارات محكية المرجع سواء قبل ان يتعلم الطلبة أهدافا تعليمية محددة أو مباشرة بعد أن يتعلم الطلبة هذه الأهداف . في الموقف الأول ، فان معظم الطلبة لا يجيبون على مفردات الاختبار أو يجيبون على قليل منها ، بمعنى ، درجات كلية منخفضة ، في الموقف الثانى ، سوف يجيبون على معظم او كل المفردات ، بمعنى ، درجة كلية مرتفعة . وينتج كلا الموقفين تغير قليل جدا في الدرجات الكلية للاختبار داخل مجموعة الطلبة . ومن ثم . فان أسس تمييز المفردة . معاملات الارتباط الثنائى والثنائى الأصيل Point Biserial سوف تكون قريبة جدا من الصفر لمعظم المفردات والتى تعتبر كمؤشر لمفردة اختبار ضعيفة في نظرية الاختبار الكلاسيكية .

وحيث أن الطرق التقليدية لتقدير المقاييس جماعية المرجع تعتمد على امكانية التغير والمقاييس محكية المرجع في امثل حالة لها تثمر توزيعات درجة تباينها صفر حتى في المواقف الاقل مثالية . فان المقاييس محكية المرجع تعطى توزيعات ملتوية . مع درجات عديدة متشابهة . وهذا يفسد استخدام الأسس التقليدية للمفردة ونوع الاختبار . (٢:٨) .

وهناك اتجاهان مختلفان لبناء المفردة للمقاييس محكية المرجع . يستخدم احد هذين الاتجاهين شكل المفردة item form لينتج مجموعة من المفردات ، تقيس كلها نفس الهدف . الاتجاه الثانى ينتج المفردات بأى وسيلة متاحة . وتعدل أو تحذف المفردات التى لم يتم أدائها كما هو مرغوب فيه ، على أساس عملى .

ويتحدد اساسا اختيار الفرد لهذه الطرق تبعا لطبيعة الأهداف السلوكية . ويناسب الاتجاه الأول (شكل المفردة) جيدا مجال الرياضيات حيث يمكن تحديد الأهداف بدقة للغاية . ولا يمكن اجراء تحديد الأهداف بمثل هذه التفاصيل في المحتوى الأقل بنية مهما كان . (١) .

ويبدو أن ما يحتاج اليه الآن هو كشف نظرية اختبار بنوع خاص للاختبارات محكية — المرجع . ولقد تم حدوث بعض التقدم بخصوص هذا الشان بواسطة جلاسر ونتكو (٧١) وهامبلتون ونوفاك (٧١) . وكرويل (٦٩) وكرونباخ وجلاس (٦٥) . [٥:٥] .

ملخص :

نعترف بانه لا يمكن تصنيف الاختبارات كاختبار جماعى المرجع أو اختبار محكى المرجع بمجرد النظر اليه ، حيث أن الاختبارين مصممان لأسباب مختلفة تماما وتستخدم طرق مختلفة لبنائها . فالاختبار جماعى المرجع يكون باستخدام طرق تحليل المفردة التقليدية بهدف اجراء مقارنات بالنسبة للأفراد . وعلى العكس ، فان الاختبار محكى المرجع يصمم ليسهل عملية اتخاذ القرار بالنسبة لأداء الفرد وفعالية التعليم .

مع ذلك . فانه يجدر ملاحظة أنه يمكن استخدام اختبارات محكية المرجع لعمل مقارنات بالنسبة للأفراد ، ويمكن استخدام اختبارات جماعية المرجع لقياس إلى أى مدى اتقن الأفراد اهداف تعليمية . لكن ، حيث أن الغرض من الاختبارات محكية المرجع والاختبارات جماعية المرجع تختلف أساسا فان احدهما سوف يكون في أغلب الأحوال بديلا ضعيفا للآخر .

٣ — نموذج لتقويم الطالب وشرح استخدامين للاختبار محكى المرجع :

الفكر الأساسى للبحث :

نعرض في هذا الجزء الأخير من البحث استخدام الاختبارات محكية المرجع في مجالات تقدير الفرد وتقويم ادائه .

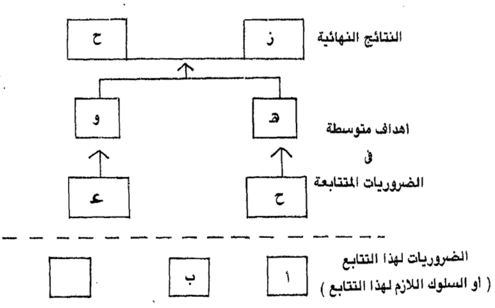
كما نعلم . فان الدرجات الخام لها معنى محدود . وهناك اتجاهان إساسيان ممكن اتباعهما في محاولة اعطاء معنى لمثل هذه الدرجة . أحدهما يحاول اعطاء الدرجة معنى محكى

المرجع والآخر اعطاء معنى جماعى المرجع .

وفى رأى الباحثة . فان الجوهر الأساسى فى تقويم تحصيل التلميذ هو تحديد إلى اى مدى انجز الطالب بعض اهداف تعليمية معينة . ويتطلب هذا فى ابسط مظهر له تحديد سواء إذا كان شخص واحد يستطيع اظهار قدرة معينة واحدة . هل يستطيع الطفل — مثلا — ربط حذائه ؟ هل يستطيع هجاء كلمة قطة عندما يراها مكتوبة ؟ هل يستطيع اعطاء اجابة صحيحة لجمع ٢+٣ ؟ إذا كان لدينا الاجابة نعم أو لا لأى سؤال من الأسئلة السابقة لأى فرد فانه يكون لدينا معلومة محكية المرجع . نحن نعرف سواء إذا كان هذا الشخص يستطيع اظهار بعض الأداء الخاص ام لا . ويفترض هنا أن هذا هو العنصر الأساسى فى قياس التحصيل . أو فى أى نوع من تقويم التحصيل . أى أن ، العنصر الأساسى هو نعم أو لا فيما يختص بقدرة الشخص على اظهار بعض الأداء الخاص .

رأينا مما سبق أن التكوين السيكلوجى للأسلوب الخاص للتعليم ، يقصد به ترتيب السلوك فى أعمال لازمة أو ضرورية متتابعة بحيث أن الخبرة فى عمل سابق فى التتابع تسهل تعلم الأعمال التالية فى التتابع . وهكذا . فانه إذا نجح ممتحن على مفردات تقيس هدفا واحدا فى التتابع ، سوف يدل هذا على أن المفردات التى تقيس الأهداف السابقة فى التتابع يستطيع انجازها أيضا .

ولتوضيح هذا . قدم نتكو (٧١) (٤:١٠) الشكل التالى وهو يمثل تتابعا هرميا للتعليم .



شكل ١ يوضح توزيع هرمى افتراضى لتتابع التعليم

وتمثل الحروف فى المربعات سلوكيات تعليمية مناسبة فى ترتيب ضرورى . ويوجد أسفل الشكل (تحت الخط المنقط) السلوكيات التى تكون لازمة لهذا التتابع التعليمى . ويفترض أن هذه السلوكيات يجب أن تتعلم سابقا قبل مواجهة الطالب بهذا التتابع . وهكذا ، فان «ج» تكون ضرورية ل «هـ» و «د» تكون ضرورية ل «و» وتعتبر الأعمدة المتوازية للمربعات مستقلة كل عن الآخر من هذا التتابع التعليمى موضع البحث . وتمثل وحدات السلوك «ن» ، «ح» النتائج النهائية لهذا التتابع التعليمى . لذلك ، تعتبر كلا من «هـ ٢ ، «و» لازمة أو ضرورية لـ «ن» ، «ح» لكن «هـ»، «و» تكون غير لازمة أو ضرورية كل منهما للآخر .

عندما يتاح مثل هذا التحديد الهرمى . فانه يزودنا

« بخريطة » جيدة ممكن تحديد موقع الطالب عليها قبل ان يبدأ التعليم الفعلى . بمعنى ، إذا تخيل احد ان كل طالب يحتاج ان يحدد موقعه أو يحدد مركزه عند نقطة فى هذا التتابع التعليمى وانه لم يتخذ قراراً بخصوص تكتيك التعليم الذى يتلقاه الفرد حتى يمكنه أن يكتسب السلوك التالى .

وفى رأى الباحثة — فانه يحتمل فى النظم التعليمية المتفردة حيث يتكون تتابع المنهج من عدد كبير من الأهداف التعليمية . مثلا مجال منهج كامل ، فإنه لا توجد مثل هذه التدرجات الهرمية المتقنه ومع ذلك ، فانه ممكن بالنسبة لبعض الأهداف التعليمية المتتابعة ، كما فى منهج الرياضيات .

ويمكننا الحصول على بعض الأفكار عن كيفية استخدام الاختبارات محكية المرجع فى التعليم المتمركز حول الفرد (أو المتفرد) بفحص الطريقة المستخدمة فى الـ Individually Prescribed Instruction (IPI) لبدء كل طالب عند النقطة المناسبة له فى المنهج . (٩ : ٧) والـ IPI هو طريقة لتطويع التعليم Individualizing Ibstruction فى المدرسة الثانوية وتتضمن تحديد تتابع الوحدات والأهداف . وتكوين الاختبارات لقياس أداء الطالب على كل هدف وكل وحده ، واستخدام الطرق التى تسمح لكل طالب أن يبدأ عند النقطة المناسبة له فى المنهج والتقدم بناء على سرعته الفردية هو .

وهناك ثلاث جوانب للتطويع هى :

اولا : يتضمن التعليم المطوع كلا من التعليم والتعلم . Teaching And Learning وبالطبع ، فانه من المستحيل مناقشة التعليم بدون اعتبار التعلم ابدا ، لكن فى عملية الإفراد فان اتحاد هذين النشاطين تكون واضحة ومؤكدة بصورة أكثر عنه فى الاتجاه التقليدى .

ثانيا : التعليم المطوع ليس شيئا منفردا بنفسه . فهناك علاقات عديدة مع الآخرين اكثر عن ما هو فى الطرق التقليدية . ويأتى فى المقام الأول ، العلاقة الجديدة التى تنشأ بين المدرس والتلاميذ وهناك مرات عديدة يأخذ فيها الطالب الانتباه الكامل من المدرس وهذا الشيء نادرا ما يحدث فى الفصل الدراسى التقليدى . أيضا تتغير العلاقة بين المتعلمين بطريقة جوهرية .

ثالثا : التقويم على أساس انجازات الفرد فى ضوء مقدرته . خبرته الفردية ، ومجهوده الفردى . ولا يتوقع من اى شخص القيام بعمل يعتمد على الحفظ العقيم . وتنبثق مجهودات توحيد التعليم ، من ادراك أن فرص التعليم المتساوية لا تضمن معالجات متماثلة للتلاميذ . وبالتأكيد ، فان المعالجة المتشابهة هو الاتجاه الأبسط أو الأسهل لمجموعة التلاميذ .

ويفترض أن تطويع التعليم . أو شرط ملاءمة التعليم للفرد ، يتطلب ذلك وضع التلاميذ بعناية فى مجموعات تعليمية والتمعن لما يحدث فى مثل هذه المجموعات ، حيث أن الوضع السليم يسهل مقدرة وفعالية تطويع التعليم . (٧٥:١٢) .

نموذج الدراسة :

تعرض الباحثة فى هذا الجزء نموذج لتقويم تحصيل الطالب ويتضمن هذا النموذج الآتى :

١ — تحديد المنهج بأهداف سلوكيه .

٢ — كتابة مفردات اختبار محكى المرجع لقياس اداء الطالب على كل هدف ، الصورة (أ) .

٣ — تصميم اختبار موازٍ للسابق (الصورة ب) .

٤ — تحليل بيانات الاختبارين وتسجيل النتائج بواسطة الكمبيوتر .

٥ — تفسير النتائج .

راينا سابقا انه يمكننا الحصول على معلومة محكية المرجع من الاختبار عن طريق شرح بالضبط ما هى المفردات التى يستطيع الفرد أن يجيب عليها بدقة وما هى المفردات التى لا يستطيع الاجابة عليها اجابة صحيحة .

ولتحويل هذه المعلومة الوصفية الطويلة إلى درجة محكية المرجع ، نقسم الاختبار إلى وحدات أو مجالات ، تتضمن كل وحدة أهداف وكل هدّف تقيسه عدد من المفردات .

بناء على ذلك ، قسمت الباحثة منهج الاحصاء الوصفى إلى ٦ موضوعات فى ترتيب لازم تقريبا (من القمة إلى القاعدة) ، وتم تحديد أهداف كل موضوع ووضعت المفردات التى تقيسها (الصورة أ) ، وكان المجموع الكلى لعدد المفردات ٦٠ مفردة . ويوضح الجدول التالى هذه الموضوعات وعدد مفردات كل موضوع .

جدول رقم (١) يوضح موضوعات الاختبارالصورة(ا) وعدد مفردات كل موضوع

مسلسل	الموضوعات	عدد المفردات	مسلسل	الموضوعات	عدد المفردات
١	مستويات القياس	٦	٤	مقاييس التشتت	٨
٢	تصنيف البيانات	١٥	٥	الارتباط	١٠
٣	مقاييس النزعة المركزية	١١	٦	التحويلات ـ المعايير والدرجات المعيارية	١٠

العينة :

تم تطبيق هذا الاختبار على طلبة وطالبات الدراسات العليا (تمهيدى ماجستير + دبلوم خاص) فى كلية البنات — جامعة عين شمس ١٩٨٨ — ١٩٨٩ وكان صافى العينة ٤٩ طالب وطالبة .

استخدامين للاختبار محكى المرجع :—

- **اولا :— تقدير الافراد**

يمكن لطالب ما أن يحصل على درجة معينة بالنسبة للموضوع الأول أو الثانى ، أو ———— ويحصل طالب آخر على نفس هذه الدرجة فى نفس الموضوع لكن من اجابته على مفردات أخرى .

توصلنا — مما سبق — إلى أن العنصر الأساسى فى قياس التحصيل أو فى أى نوع من تقويم التحصيل . هو الاجابة بنعم أو لا فيما يختص بقدرة الشخص على الأداء ؟ ولكى يتضح هذا العنصر ، يجب أن نسجل درجات كل طالب على الموضوعات المختلفة والنسبة المئوية لادائه على كل موضوع من الموضوعات السته لهذا الاختبار . [تم عمل برنامج لتسجيل بيانات العينة بهذه الطريقة]

اختبار محكى ـ المرجع عدد الموضوعات (٦)

الموضوعات	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)
عدد المفردات	٦	١٥	١١	٨	١٠	١٠
درجات الفرد على موضوعات الاختبار	٥	١٥	١١	٧	١٠	٩
النسبة المئوية لدرجات الفرد على موضوعات الاختبار	٨٣,٣٪	١٠٠٪	١٠٠٪	٨٧,٥٪	١٠٠٪	٩٠٪

يوضح الشكل السابق نموذج تسجيل نتيجة أحد افراد عينة البحث على الاختبار .

وتزودنا كل خلية فى الشكل بمعلومة معينة محكية المرجع لفرد معين . ويجب أن نسجل دائما بياناتنا التقويمية فى هذا الشكل . فهى معلومة اخبارية (أو اعلامية) ، لكى نستطيع أن نسجل أن (أحمد) اجتاز مفردات الموضوع الأول بنسبة ١٠٠٪ أو ٧٥٪ أو ٥٠٪ أو أقل ——— وهذه المعلومة هى « معلومة محكية المرجع » وهى مفيدة جدا للتخطيط التعليمى . وبهذه الطريقة نستطيع أن نستخدم هذه المعلومة للتمييز بالنسبة للمفردات الخاصة بكل موضوع . بمعنى ، أن نسجل أى الموضوعات اتقنها الفرد وأيها لم يتقنها . ونستطيع أيضا أن نختار البعد الآخر ونميز بين الطلبة . فمثلا ، نستطيع أن نسجل أن أحمد وعمرو اتقنا مفردات

الموضوع الأول (١٠٠٪) بينما شيرين ، أميرة . سها لم يستطيعوا ذلك لاحظ أيضا ان هذه التقارير مازالت تقارير « محكية المرجع » . فهى تخبرنا سواء إذا كان الطلبة **يستطيعون اظهار اداء محدد ... أم لا . تحدد هنا معلومة اختبار محكية المرجع** بأنها نوع المعلومة التى تخبرنا بأن شخصا ما (أو مجموعة) يمكنهم انجاز هذه الاداءات الخاصة و/ أولا **يستطيعون انجازها** . ومن الممكن تمثيل هذه المعلومة تحت شروط معينة فى صورة درجات **محكية المرجع** ، لكنه من المهم ادراك أن استخدام الاختبارات للحصول على معلومة محكية المرجع لا تعتمد على امكانية اشتقاق مثل هذه الدرجات . فهى تعتمد فقط على امكانية توضيح ما يستطيع أن يفعله شخص وما لا يستطيع عمله .

مع ذلك ، يجب أن نتذكر أن **المعلومة محكية المرجع** كما سبق تحديدها هى الاحتياج الضرورى وأن الدرجات محكية المرجع هى الطريقة الاكثر مناسبة وفعالية فقط لتناول مثل هذه المعلومة .

من الشكل السابق أيضا ، نستطيع حصر عدد الأفراد بالنسبة للدرجات المختلفة التى حصلوا عليها على مفردات كل موضوع وتمثيلها بيانيا .

واتضح من نتائج تطبيق الاختبار الصورة (أ) عدد الذين حصلوا على درجات منخفضة ومتوسطة ومرتفعة . ولقد تم وضع اختبار آخر (محكى المرجع) مواز للسابق (الصورة ب) والمجموع الكلى لعدد المفردات ٦٠ مفردة أيضا : ويوضح الجدول التالى عدد مفردات كل موضوع .

جدول رقم (٢) يوضح موضوعات الاختبار الصورة (ب) عدد مفردات كل موضوع

مسلسل	الموضوعات	عدد المفردات	مسلسل	الموضوعات	عدد المفردات
١	مستويات القياس	٦	٤	مقاييس التشتت	٧
٢	تصنيف البيانات	١٥	٥	الارتباط	١٠
٣	مقاييس النزعة المركزية	١٣	٦	التحويلات، المعايير والدرجات المعيارية	٩

وبعد تقويم تحصيل التلاميذ الذين حصلوا على درجات منخفضة مختلفة ومتابعة تحصيلهم . تم تطبيق الاختبار (الصورة ب) على نفس أفراد عينة البحث (وكان صافى أفراد العينة هنا ٤٧ طالب وطالبة ، حيث تغيب اثنان) . وتم معالجة النتيجة كالسابق .

ولكن تتضح المقارنة بين أداء عينة البحث على صورتى الاختبار (أ) ، (ب) تم تجميع درجات أفراد العينة بالنسبة لكل موضوع وذلك على مرتى الاجراء . والجدول التالى يوضح نتيجة هذا التطبيق .

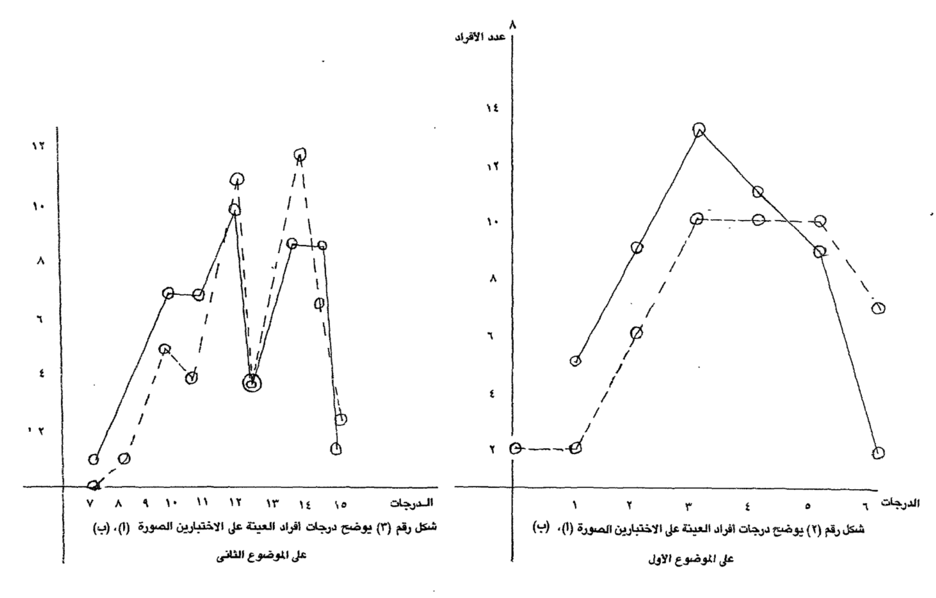
جدول رقم (٣) على الصفحة التالية

جدول رقم «٣» يوضح الدرجات المختلفة على كل موضوع وعدد
افراد عينة البحث الذين حصلوا عليها

الموضوع الأول				الموضوع الثانى			الموضوع الثالث				الموضوع الرابع			الموضوع الخامس				الموضوع السادس		
الصورة «أ»		الصورة «ب»		الصورة «أ»		الصورة «ب»	الصورة «أ»		الصورة «ب»		الصورة «أ»		الصورة «ب»	الصورة «أ»				الصورة «ب»		
الدرجة	عدد الافراد	الدرجة	عدد الافراد	الدرجة	ك	الدرجة ك	الدرجة	ك	الدرجة	ك	الدرجة	ك	الدرجة ك	الدرجة	ك	الدرجة	ك	الدرجة	ك	الدرجة
صفر	—	صفر	١	٧	١	—	٣	١		—	١	١		٣	—	٣	٤	صفر	١	
١	٥	١	٢	٨	—	٨	٤	١		١	٢	٣		٤	٥	٤	١٠	١	—	
٢	٩	٢	٦	٩	٧	٥	٥	١		—	٣	٣	٥	٥			٧	٢	١	
٣	١٣	٣	١٠	١٠	٧	٤	٦	٣		٢	٤	٥	٥	٦	٥		٨	٣	٢	
٤	١١	٤	١٠	١١	١٠	١١	٧	٣		٢	٥	١٠	٩	٧	١١		٧	٤	٤	
٥	٩		١٠	١٢	٤	١٢	٨	١٢		٥	٦	١١	١٩	٨	١١		٥	٥	٣	
٦	٢		٧	١٣	٩	١٢	٩	١١		٧	٧	٩	٩	٩	٦		٤	٦	٩	
														١٠	٥		٢	٧	٩	
	٤٩		٤٧	١٤	٩	٧	١٠	١٣		١٠	٨	٧	٤٧							
															٤٩		٤٨			
												٤٩								
				١٥	٢	٣	١١	٤		١٢								٨	١٠	
					٤٩	٤٧			١٢	٦								٩	٨	
									١٣	٢								١٠	٢	
								٤٩		٤٧									٤٩	

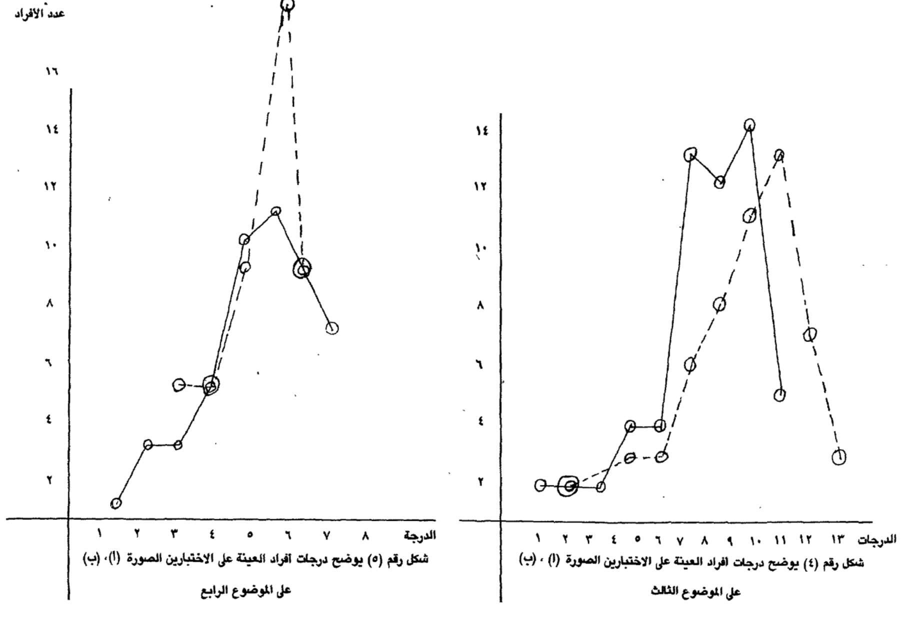
ولقد تم تمثيل درجات أفراد العينة على الاختبارين الصورة (أ) ، (ب) بيانيا ، حيث مثلت درجات الاختبار الصورة (أ) بالخطوط المستقيمة ومثلت درجات الاختبار الصورة (ب) بالخطوط المتقطعة . [انظر الأشكال من رقم (٢) إلى رقم (٧)] .

الشكل رقم (٢) ، (٣) على الصفحة التالية



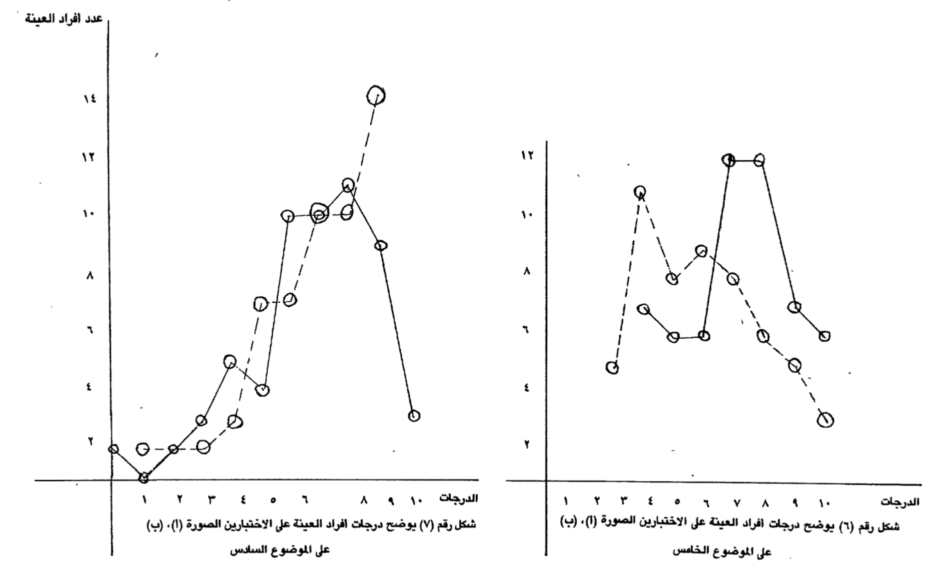
شكل رقم (٢) يوضح درجات أفراد العينة على الاختبارين الصورة (أ)، (ب) على الموضوع الأول

شكل رقم (٣) يوضح درجات أفراد العينة على الاختبارين الصورة (أ)، (ب) على الموضوع الثانى



شكل رقم (٤) يوضح درجات أفراد العينة على الاختبارين الصورة (أ) ، (ب) على الموضوع الثالث

شكل رقم (٥) يوضح درجات أفراد العينة على الاختبارين الصورة (أ)، (ب) على الموضوع الرابع



شكل رقم (٦) يوضح درجات أفراد العينة على الاختبارين الصورة (أ)، (ب) على الموضوع الخامس

شكل رقم (٧) يوضح درجات أفراد العينة علي الاختبارين الصورة (أ)، (ب) علي الموضوع السادس

يتضح من الجدول السابق (٣) وبالرجوع أيضا إلى الاشكال البيانية مقدار التقدم الذى تم بالنسبة لأفراد عينة البحث على موضوعات الاختيار نجد أنه تم تحسن بالنسبة لأفراد عينة البحث وذلك فى الموضوع الأول ، الثانى ، الرابع ، السادس . اذ نلاحظ انخفاض التكرار (عدد الأفراد) بالنسبة للدرجات المنخفضة وزيادة عدد الأفراد زيادة كبيرة بالنسبة للدرجات المرتفعة .

وقد يلاحظ وجود زيادة طفيفة فى عدد الأفراد على الدرجات المنخفضة للموضوع الرابع — بما قد يعنى عدم التحسن — الا أن هذا قد قابلة زيادة كبيرة جدا فى عدد الأفراد على الدرجات العالية بما يعنى تحسنا جليا فى التحصيل .

وقد يلاحظ نقص طفيف فى عدد الأفراد على الدرجات المرتفعة نسبيا (٨ . ٩) للموضوع الثالث . الا أن التكرار زاد زيادة كبيرة على الدرجات المرتفعة ١١ . ١٢ . ١٣ . بما يعنى ايضا تحسنا فى التحصيل .

ولقد حدث تأخر فى الموضوع الخامس (الارتباط) مما يدل على احتياج عينة البحث الى مزيد من التدريب فى هذا الموضوع .

نستخلص مما سبق . أنه تم تحسن فى أداء افراد عينة البحث على خمس موضوعات من موضوعات الاختيار الستة . حيث انخفض تكرار عدد الأفراد فى الصورة (ب) بالنسبة للدرجات المنخفضة وزاد تكرارهم زيادة كبيرة بالنسبة للدرجات المرتفعة وذلك على كل موضوع من الموضوعات الخمسة ، مما يدل على تحسن أداء افراد عينة البحث وتعديل مسارهم بعد التقويم الذى تم بعد تطبيق الصورة (ا) والتعرف على مناطق قوة وضعف كل فرد من افراد العينة وهذا ما لا يتيحه (أو يوفره) القياس جماعى المرجع كما سنرى فيما بعد .

ومن الناحية الأخرى يحتاج افراد عينة البحث مزيد من التدريب وتقويم ادائهم مرة أخرى بالنسبة للموضوع الخامس وهو (الارتباط) . وبالرجوع الى أهداف هذا الموضوع وفحص اجابة كل فرد على كل من هذه الأهداف ، يقوّم كل فرد بالنسبة للأهداف التى يحتاج اتقانها حتى يصل الى مستوى الاتقان المرغوب فيه .

فمثلا . هل هو يحتاج الى مجهود اضافى بالنسبة للتعرف على الصيغ التى يمكن أن تستخدم لحساب معامل الارتباط لمجموعة من الدرجات ؟ أو التعرف على نوع العلاقة بين متغيرين لهما خواص معينة ؟. أم يحتاج لتدريب حتى يستطيع ان يتعرف على قيمة معامل الارتباط اذا عرف خواص معينة لارتباط هذه الدرجات ؟ أم أن هناك مشكلة لا يعرف أن يحسب قيمة معامل الارتباط اذا أعطى مجموعة الدرجات للمتغيرين ؟ وبذلك نستطيع تقويم كل طالب بناء على مستواه وقدرته وامكانياته المتاحة . هنا أعطى اهتمام لكل فرد بالنسبة لنواحى القوة والضعف لديه ولم يعاد تدريبه على ما سبق أن اتقنه ، انما يقوّم أدائه بناء على ما يحتاجه هو بالنسبة لقدرته الفردية وليس بالنسبة لمقارنته بمتوسط اداء مجموعته .

ثانيا : تقدير الفرد :

رأينا أن النموذج التعليمى السابق مكون من ٦ موضوعات وكل موضوع يتضمن سلسلة من الأنشطة مرتبة فى أهداف تدريجية تقود الى اتقان مفهوم واحد أو مجموعة مفاهيم مرتبطة .

والقرارات التى تتخذ داخل هذا النموذج إما أن تكون قرار وضع أو قرار اتقان . وذلك عن طريق استخدام نموذج قبلى لاختبار محكى المرجع . ونموذج بعدى لاختبار محكى المرجع .

ويحدد اختبار الوضع موقع الفرد على هذا التتابع التعليمى . فالهدف الأول لاختبار الوضع اذاً هو تحديد الى أى مستوى تقدم الطالب فى كل موضوع من موضوعات الاختيار . وهذه المعلومة محكية المرجع تخبرنا بما يستطيع عمله التلميذ وما لا يستطيع عمله بالنسبة للمهارات المتضمنة فى كل موضوع ، وبالتالى فهى تساعدنا على اتخاذ قرارات تعليمية متعلقة بما يجب على الطالب دراسته .

وهكذا ، فان مزج الدرجات محكية المرجع من اختبار الوضع ومعلومة محكية المرجع من وحدة الاختبار تساعدنا فى التوصل للمعلومة المضبوطة المتعلقة بخصوص القدرات الخاصة التى يستطيع الطالب ادائها أو تلك التى لا يملكها . وبهذه الطريقة نتأكد أن التلاميذ سوف يعملوا فقط على خبرات تعليمية موجهة مباشرة تجاه أهداف لم يسبق اتقانها .

ويستخدم نموذج الاختبار البعدى . وهو اما أن يكون نفس الاختبار (القبلى) أو صورة موازية له لوصف عمل علاجى للطالب . ولتقويم فعالية التعليم فى هذا النموذج . وعلى ذلك . فالاختبار البعدى يستخدم لتحديد الى أى مدى حقق التلاميذ أهداف النموذج بنوع مرض .

وفى رأى الباحثة . فان الاختبار الكفء أى الذى يستطيع تحديد المركز فى مثل هذا التتابع يحتمل أن يكون من النوع المتشعب أى المفصل . وطبيعة مثل هذه الاختبارات المفصلة تختلف نوعا ما عن هذه الاختبارات المفصلة التى تبحث ترتيب أو وضع الأفراد بالنسبة لبعض السمات ، مثل . القدرة العقلية العامة ، أو القدرة الموسيقية أو ....

ولتحديد الى أى مستوى وصل اليه كل تلميذ ، قسمت الباحثة كل موضوع الى أربع مستويات من حيث تحقيق الأهداف .

المستوى الأول : — وهو يمثل عدد الأفراد الذين حصلوا على درجات من صفر ٪ الى ما قبل ٥٠ ٪ .

المستوى الثانى : — وهو يمثل عدد الأفراد الذين حصلوا على درجات من ٥٠ ٪ الى ما قبل ٧٠ ٪ .

المستوى الثالث : — وهو يمثل عدد الأفراد الذين حصلوا على درجات من ٧٠ ٪ الى ما قبل ٨٠ ٪ .

المستوى الرابع : — وهو يمثل عدد الأفراد الذين حصلوا على درجات من ٨٠ ٪ الى ١٠٠ ٪ .

واضح أن المستوى الأول يمثل أدنى المستويات . أما المستوى الثانى فربما مع مجهود اضافى يمكن أن يصل الأفراد الى المستوى الثالث . وكذلك بالنسبة للمستوى الثالث يمكن أن يقوّم ادائهم ويصلون إلى مستوى الإتقان التام وهو المستوى الرابع .

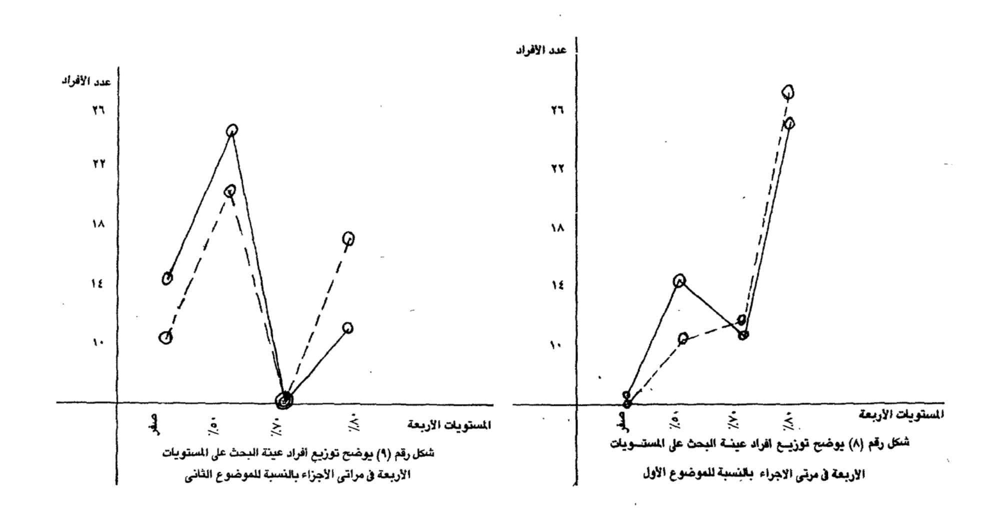
ويوضح الجدول التالى نتيجة هذا التقسيم وذلك بالنسبة للصورتين (أ) ، (ب) .

جدول رقم (٤) يوضح عدد الافراد فى المستويات الاربعة بالنسبة للأختبار بصورتيه (أ) ، (ب)

الموضوعات	صفر٪ (أ)	— (ب)	٥٠٪ (أ)	— (ب)	٧٠٪ (أ)	— (ب)	٨٠٪ (أ)	— (ب)
مستويات القياس	١٤	١٠	٢٤	٢٠	صفر	صفر	١١	١٧
تصنيف البيانات	١	صفر	١٤	١٠	١٠	١١	٢٤	٢٦
مقاييس النزعة المركزية	٣	٣	٦	١٤	١٢	١٠	٢٨	٢٠
مقاييس التشتت	٧	٥	١٥	٥	١١	٩	١٦	٢٨
الارتباط	٦	١٤	١٠	١٥	١١	٧	٢٢	١١
التحويلات المعايير	٨	٤	١٢	١٢	٩	٩	٢٠	٢٢

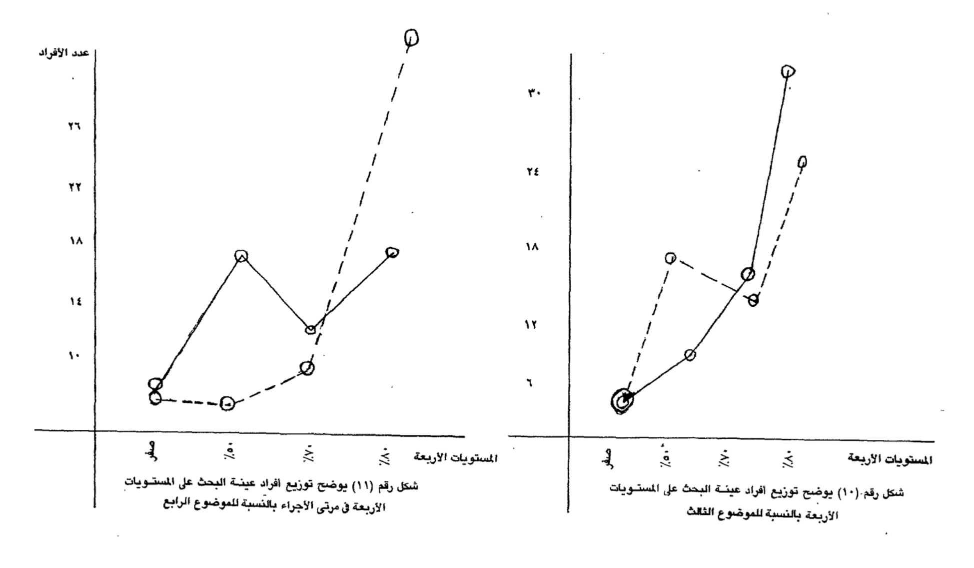
ولقد تم تمثيل الجدول السابق بالرسم البيانى (انظر الأشكال من رقم (٨) الى (١٣) حيث مثلت درجات اختبار الصورة (أ) بالخطوط المستقيمة ومثلت درجات الاختبار الصورة (ب) بالخطوط المتقطعة .

الشكل رقم (٨) ، (٩) على الصفحة التالية



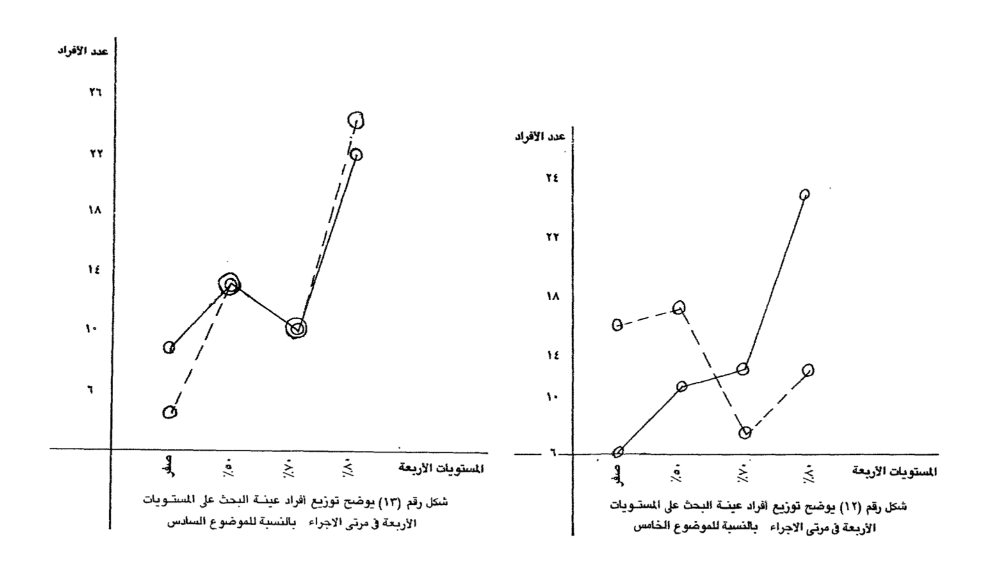
شكل رقم (٨) يوضح توزيع افراد عينة البحث على المستويات الاربعة فى مرتى الاجراء بالنسبة للموضوع الأول

شكل رقم (٩) يوضح توزيع أفراد عينة البحث على المستويات الأربعة فى مراتى الأجزاء بالنسبة للموضوع الثانى



شكل رقم (١٠) يوضح توزيع أفراد عينة البحث على المستويات الأربعة بالنسبة للموضوع الثالث

شكل رقم (١١) يوضح توزيع أفراد عينة البحث على المستويات الأربعة في مرتى الأجراء بالنسبة للموضوع الرابع



شكل رقم (١٢) يوضح توزيع أفراد عينة البحث على المستويات الأربعة في مرتى الاجراء بالنسبة للموضوع الخامس

شكل رقم (١٣) يوضح توزيع أفراد عينة البحث على المستويات الأربعة في مرتى الاجراء بالنسبة للموضوع السادس

ويوضح الجدول والرسوم البيانية مدى التحسن بالنسبة للافراد على المستويات المختلفة . ويمكن عمل بروفيل لكل فرد (باستخدام الكمبيوتر) فى الموضوعات الستة وذلك بالنسبة لادائه على صورتى الاختبار . فمثلا ، قد ينتمى الطالب للمستوى (١) أو (٢) أو (٣) أو (٤) فى الموضوع الأول وينتمى إلى مستوى آخر مختلف بالنسبة للموضوع الثانى أو الثالث ... وهذا يوضح أى موضوع من الموضوعات يحتاج فيه لتقويم اداته أكثر ، ايضا بالرجوع لدرجته داخل هذا الموضوع ومعرفة المفرادات التى اخطأ الاجابة عليها وهى خاصة بهدف معين داخل هذا الموضـ [illegible] حاول تقويم ادائه فى هذا الجزء . اما باقى الأهداف داخل هذا الموضوع فلا يحتاج لتقويم .

فمثلا : موضوع مقاييس النزعة المركزية قد يكون الطالب لم يصل لمستوى الاتقان بالنسبة لمقياس الوسيط فقط، لكنه اتقن باقى الأهداف الخاصة بمقاييس المتوسط والمنوال ـ ـ ـ ثم بملاحظة البروفيل له بالنسبة لادائه على الصورة (ب) بعد التقويم نلاحظ مدى التقدم وهل تحسن أم لا . ويعتبر هذا كاختبار تشخيص له ومعرفة مدى التقدم بالنسبة لكل فرد .

ويوضح الشكل التالى ثلاث أمثلة لبروفيل الوضع لثلاث تلاميذ على ادائهم على اختبار الصورة (ا) .

الموضوعات	المستوى الأول	المستوى الثانى	المستوى الثالث	المستوى الرابع
مستويات القياس	* × ← ه			
تصنيف البيانات	* × ←			
مقاييس النزعة المركزية	* × ←			
مقاييس التشتت	× * ←			
الارتباط	× * ←			
التحويلات المعايير	* * ←			
والدرجات المغيارية	* × ←			

شكل رقم (١٤) يوضح بروفيل الوضع لثلاث تلاميذ على اختبار الصورة (ا) . يتضح من البروفيل السابق ، أن الطالب المشار إليه (*) يقع مستوى ادائه عند المستوى الثانى فى الموضوعات : الثانى . الثالث . السادس . وبالتالى فهو يحتاج إلى مزيد من العناية والتدريب بالنسبة لهذه الموضوعات . بينما يصل إلى المستوى الثالث من مستويات تحقيق الأهداف وذلك بالنسبة للموضوع الأول . بينما يصل إلى مستوى الاتقان بالنسبة للموضوع ، ٤ ، ٥ .

اما الطالبان المشار اليهما بالعلامة (×) ، (صح) يتضح أن مستواهما وصل إلى الاتقان فكل درجاتهما تقع فى المستوى الثالث والرابع .

نرى مما سبق ، أن هذا النموذج يزودنا بالآتى :

ا ـ الدرجة الكلية على موضوعات الاختبار الحالى .

ب ـ معلومة بخصوص دقة استجابة أفراد عينة البحث لكل مفردة مناظرة لأهداف المنهج على الاختبار الحالى .

ج ـ مستوى التحصيل على كل موضوع .

د ـ بروفيلات التحصيل التى تكشف بيانيا عن مستوى التحصيل على كل موضوعات الاختبار ويسمح الكمبيوتر برسم تحصيل الطالب على موضوعات الاختبار ، ويسمى هذا ببروفيل التحصيل .

الملخص :

نستخلص مما سبق أن التفسيرات محكية المرجع تساعدنا على شرح ماذا يستطيع عمله الفرد بدون الرجوع إلى اداءات الآخرين وهى تمكننا من الآتى :

١ ـ شرح الأعمال التعليمية المحددة التى يستطيع أداؤها التلميذ .

٢ ـ مقارنة أداء الاختبار لمعيار معين واتخاذ قرار اتقان أو / عدم اتقان .

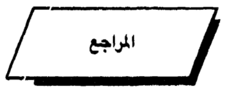
مثال : أجاب بدقة على الأقل على ٨٠ ٪ أو ٩٠ ٪ أو ـ ـ من المفرادات التى تقيس الموضوع الأول أو الثانى ، ـ ـ ـ

٣ ـ نستدل على النسبة المئوية للأعمال التى انجزها التلميذ بدقة ، ولو أن لفظ النسبة المئوية يستخدم فى شرح كلا

النوعين من التفسير الجماعي والمحكي المرجع الا أنه يستخدم هنا بطريقة مختلفة مميزة .

أما فى حالة التفسير جماعى المرجع فهو يدل على الموقف النسبى للتلميذ فى مجموعة معيارية بالاشارة إلى النسبة المئوية للتلاميذ فى المجموعة الذين حصلوا على نفس الدرجة أو درجة أقل (تسمى الرتبة المئينية) .

ويركز تفسيرنا محكى المرجع على النسبة المئوية للمفردات التى أجيب عنها بدقة (تسمى النسبة المئوية للاجابة الصحيحة) . ومع أنه تستخدم أنواع كثيرة من الدرجات فى القياس . الا أن التمييز بين الرتبة والنسبة المئوية للدرجات الصحيحة تكون ذات أهمية لأنها تشرح الفرق الأساسى بين التفسير جماعى ومحكى المرجع .



١ ــ نادية محمد عبد السلام : بناء اختبار هدفى المرجع وجماعى المرجع دراسة مقارنة بين النموذجين الكتاب السنوى فى علم النفس ، القاهرة ، الكتاب السنوى فى علم النفس ، المجلد الخامس ، ١٩٨٦ .

2- Glaser, R, «Instructional Technology and the measurement of learning outcomes». **American Psychologist, 1963, 18, 519-21.**

3- Glaser, R, and Nitko, A, J, «Measurement in learning and instruction in R.L. (Thorndike (ED.(, **Educational measurement** Washington: American Council on Education. 1971, 625-70.

4- Grqnlund Norman: **Measurement and evealuation in teaching.** Fifth ed. Mcmillian Publishing company, N, Y. 1985.

5- Hambleton, R.K. and Gorth, W. P. «Criterion-Referenced testing: Issues and applications.» Technical Reports, no. 13 School of Education, University of Massachsetts, Amhurst, 1971.

6- Hambleton, R.K. On the use of cut-off scores with criterion-referenced tests in Instructional Settings. J. of Educational Measurement, 1978, 15 (4), 277-90.

7- Hoko, J.A, «Evaluating instrucational effectiveness: Norm-referenced and criterion-referenced test.» Educational Technology, Dct. 1986.

8- Ivens, S.H. «aA Pragmatic approach to criterion - referenced mesaures.» Paper presented at the annual meetings of the AERA. and the National Council on measurement in Education, Chicago, April, 1972.

9- Lindvall, C.M. and Nitko, A.J. «Criterion-referenced testing and the individualization of instruction. » Paper presented at the meeting of the National Council on measurement in Educationa , Los Anqeles, Feb. 6, 1969.

10- Nitko, A.J. «A Model for criterion-referenced tests based on use . «Paper presented at the annual meeting of the American eductional research assocation, N. Y. Feb. 1971.

11- Pobham, W.J. **«Criterion - referenced measurement.»** Englewood Cliffs, New Jersey, Printice-Hall, 1978.

12- Samduker. **«Individualized instruction in mathematics.»** The Scare Crow Press, Inc. Metuchen, N.J, 1972.



مزيد من الحاجة نحو توضيح مفهوم سيكولوجية الفن

د . عبلة حنفى عثمان

أستاذ مساعد علم نفس الفن

كلية التربية الفنية ــ جامعة حلوان

مقدمة : ــ

يعد عدم وجود مفهوم واضح ومحدد عن أى مجال من المجالات العلمية الجديدة ، عاملا معوقا فى سبيل تقدمه ونموه ، فلا يمكن لمجال دراسى أن يخطو خطواته التقدمية ، دون أن يكون باحثوه على دراية وفهم بطبيعته وحدوده . وهذا هو ما حدث بالفعل فى مجال سيكلوجية الفن . فقد تعثر هذا المجال لغموض مفهومه ، والجهل بحدوده ، مما دفع الدارسين الى عدم الخوض فيه ، والاعتراف به كمجال دراسى مستقل . فسيكلوجية الفن مثلها مثل المجالات العلمية الجديدة جابهتها مشكلات كثيرة نتيجة لغموض مفهومها .

وتلقى فكرة وجود مجال مستقل يطلق عليه « سيكلوجية الفن » استنكارا من بعض العاملين فى مجالات الفن ومجالات علم النفس بحجة ان بحوث هذا المجال أما أن تندرج تحت مجال الدراسات النفسية ، أو تحت مجال الدراسات الفنية . ودفع هذا الاستنكار الباحثة الى القيام بهذا البحث وببحث آخر سابق[1] . حاولت من خلالها توضيح مفهوم « سيكولوجية الفن » وما يكتنفها من جوانب غامضة . فعلى الرغم مما شهده القرن العشرين من جهود عالمية مبذولة فى مجال الدراسات النفسية الفنية ، والتى تمخضت عن اعتراف الكثيرين بالدور الهائل والمتزايد لسيكولوجية الفن ، بأعتبار الفن عنصرا أساسيا من العناصر التى تشكل هيكل المجتمع ، وبنيته الاجتماعية ، والثقافية والمعرفية ، والسياسية . الا أن الغموض المعرفى لا يزال يحيط بهذا المجال . ولا يزال الخلط بين سيكولوجية الفن والدراسات السيكولوجية الأخرى ، والدراسات الفنية قائما ومستمرا ، ولا يزال الدور السيكولوجى للفن موضوعا يشغل فكر القائمين به ، ولا يجد اجابة شافية واضحة لها ، وبخاصة فى مصر والعالم العربى .

وبذل البعض جهودا علمية للتعرف على التساؤلات المطروحة حول سيكولوجية الفن ، يحاولوا من خلالها توضيح الجوانب الغامضة تمهيدا الى مزيد من الفهم والاستبصار بموضوع سيكولوجية الفن واوجه النشاط المتضمنة فيه . ومن هنا جاءت فكرة هذا البحث الذى يستهدف تقديم مادة علمية وتأصيلا نظريا لسيكولوجية الفن والالمام بأهم الموضوعات والقضايا الرئيسية لهذا المجال ، لتسهم اسهاما متواضعا الى جانب الدراسات السابقة فى اثراء المعرفة العلمية فى هذا الموضوع . وقد شجعنى على المضى فى هذه المحاولة ما اتاحته لى الظروف

---

(١) عبلة حنفى عثمان « الدراسات السيكلوجية الفنية بمصر ، بحث منشور فى كتاب المؤتمر الثانى لعلم النفس فى أبريل سنة ١٩٨٦ م التابع للجمعية المصرية للدراسات النفسية .

من القراءة والاطلاع على بحوث ودراسات خاصة بهذا المجال والمشاركة فى اوجه النشاط العلمى والعملى المتصلة بسيكولوجية الفن .

الصعوبات التى واجهت سيكولوجية الفن :

يجدر بنا فى البداية توضيح بعض الصعوبات التى واجهت سيكلوجية الفن ، وحالت دون تقدمها المنشود فى مصر والوطن العربى .

أولى هذه الصعوبات يعود الى عدم تحديد هوية سيكلوجية الفن ، وطبيعة القائمين بها . لان سيكلوجية الفن وقفت حائرة بين علم النفس ، والفن . وترتب على ذلك أما أن يكون القائمون ، بالدراسات النفسية الفنية ، من المتخصصين فى الدراسات السيكلوجية ، أو من المتخصصين فى الدراسات الفنية . والحقيقة أنه لا يمكن لأى مجال منفرد من هذين المجالين اظهار الجوانب المتكاملة بين الناحيتين الفنية والسيكلوجية . فاذا كان دارسوه من المتخصصين فى مجال علم النفس فقط ، صعب عليهم فهم طبيعة الخبرة الجمالية وإدراكها ، وما تتضمنه من قيم جمالية ، فهم لا يقدرون على تقدير المعانى الجمالية والاحساس بها ، واذا كانوا من المتخصصين فى مجال الفن فقط ، صعب عليهم فهم حقيقة الطبيعة الانسانية والدوافع العقلية والنفسية المرتبطة بالخبرة الفنية ، حيث تعوزهم الدراسة المتخصصة فى أساليب علم النفس ومنهجيته . ولذلك فنحن فى حاجة الى قواعد جديدة تبنى عليها سيكلوجية الفن ، وتؤسس على فهم ووعى بخصائص لها من مجالى علم النفس والفن فى آن واحد من خلال نسيج واحد متشابك ومتجانس . واذا حدث ذلك لا يهمنا أن يتبع هذا العلم كليات الفنون أو أن يتبع أقسام علم النفس المختلفة . وأنما يهمنا فى المقام الأول وحدة هذا التخصص ، والمام الدارسين له بكل من الخصائص الفنية والسيكلوجية ، ويمكننا أن نشبه هذا العلم بالعلوم الاخرى الحديثة ، مثل الهندسة الطبية أو الهندسة الزراعية التى تتطلب من دارسيها الالمام بجانبى التخصص .

ثانى هذه الصعوبات ترجع الى حداثة هذا المجال نسبة الى المجالات العلمية الاخرى . ولا ينظر الى الحداثة هنا من منظور العامل الزمنى فقط ، وأنما يقصد به عدم توافر قدر مناسب من التراث والتقاليد العلمية فى هذا المجال (وبخاصة المكتوبة باللغة العربية) . فمن المسلم به فى تاريخ العلوم ، أن ترسيخ تراث وتقاليد أى علم من العلوم من شأنه أن يساعد هذا العلم على الإزدهار والنمو ، ويدفعه الى التغلب على المشكلات التى تجابهه . وهذا هو الأمر الذى لم يتوافر بعد لدى سيكلوجية الفن . ففى الوقت الذى توافر فيه كم هائل من التراث العلمى فى كل من مجالات علم النفس الأخرى وفى الدراسات الفنية . مثل علم النفس التربوى أو العلاجى أو الاجتماعى أو فى فلسفة الفن ، أو علم الجمال نجد أن الكم المتوافر فى مجال سيكلوجية الفن قليل جدا بالمقارنة ببحوث هذه المجالات . كما أن بحوثه متناثرة ومتباينة لاتساع رقعة مجالاته . فهذا المجال البكر مازال فى احتياج الى مزيد من الدراسات الجديدة ، والى توضيح العلاقة بين دراساته السابقة المتناثرة .

ثالث هذه الصعوبات ترجع الى طبيعة الفن ذاته وتنوع مجالاته فالخبرة الفنية (الجمالية متضمنة فى مجالات كثيرة ومتنوعة لكل منها مفرداتها وعناصرها وادواتها فهى متضمنة فى الفنون التشكيلية التى تشمل بدورها فنون أخرى فرعية مثل التصوير النحت والعمارة ، والنسيج والطباعة . . . الخ فكل فن من هذه الفنون له خصائصه وامكانياته . ففن التصوير يرمى إلى ابراز الأشكال والأضواء والظلال . أما النحت فيهتم بابراز السطوح والملامس والفراغات . كما أن الفنون التشكيلية فى مجملها تختلف عن الفنون السمعية كالموسيقى والغناء ، التى تهتم بالأصوات ، والشعر الذى يهتم بالكلمات . فهل الخبرة النفسية فى كل هذه المجالات مطلقة ؟ أم أنها تتأثر بطبيعة الخبرة الفنية ؟) . ودعا هذا النوع كثير من علماء النفس الى وصف الخبرة النفسية فى كل هذه المجالات بأنها واحدة . وبناء عليه وجدوا أنفسهم أمام تفسير يشبه فى استحالته ، محاولة وصف الطبيب لدواء واحد لعلاج كل الأمراض واستمد علماء النفس هذا التفسير من حقائق علم النفس فحسب ، دون الوعى بطبيعة الفن وخصائصه النوعية . وقد رأى جليفورد[1] بأن مشكلة صعوبة الوصف الشامل للخبرة الفنية تعد من المشاكل الاساسية التى تواجه الباحثين فى مجال سيكلوجية الفن لذلك يرى ضرورة تحليل الباحثين لعملية تقدير الجمال فى كل فن من الفنون على حده ، حتى يمكن الكشف عن العوامل المشتركة أو الخاصة التى تثيرها المثيرات الفنية المختلفة .

---

(١) ج . جليفورد (١٩٧٥) ميادين علم النفس النظرية والتطبيقية - المجلد الأول ، أشرف على ترجمته يوسف مراد ، القاهرة : دار المعارف (ص ٤٦٧ : ٥٠٤) .

ويمكن أن نضيف الى الصعوبات السابقة سببا آخر للاسباب التى لم تؤد الى استقامة عود سيكولوجية الفن ، هو أن مجرد فكرة التلميح لعمل تحليل علمى للفن يصادف موقفا عدائيا من رقيقى المزاج والخياليين والمتشدقين بتسامى الفن وجماليته . بحجة أن هذا التحليل يقلل من تلقائية الفن وطبيعته ، فهم يرون أن جمال الانتاج الفنى وحقيقته يكمن فى شكله الخفى ، وغموض رموزه ، التى قد تخفى عن الفنان ذاته . لذلك سخروا من المحاولات والبحوث التى تتطلب من الفنان شرح أفكاره ومشاعره ودوافعه ، المتضمنة فى انتاجه الفنى ، لأنهم يعتقدون بأن هذا الاتجاه من شأنه أن يعطل امكانات الفنان ، ويجب عليه ألا ينشغل بمثل هذه الامور التى تحد من عمل قيمته الابداعية .[١]

وعلى أى حال مهما كانت الأسباب التى أدت إلى تأخر البحث العلمى فى ميدان سيكلوجية الفن بالدرجة المطلوبة ، فانه قد آن الأوان للاعتراف بهذا المجال وتوضيح كل ما يتعلق به من أمور . فقد أصبح مسئولية المهتمين به توضيح مفهومه حتى يساعدوا بذلك على اطراده والعمل على تشجيع الباحثين فى العالم العربى للخوض فى غماره ودفع عجلة تطوره بالقدر المطلوب المناسب لاهميته حتى يلحق بركب الدراسات النفسية والدراسات الفنية الأخرى التى سبقته .

ماهية سيكلوجية الفن وحدودها : -

ظهرت سيكلوجية الفن نتيجة تزاوج الدراسات الفلسفية ، مع الدراسات النفسية وهى أحد فروع الدراسات النفسية ، التى تهتم بدراسة السلوك الذى يحكم أداء الانسان ككل حينما يتعامل مع الفن . فهى تهتم بدراسة نفس الظواهر والخصائص النفسية المرتبطة بالسلوك الانسانى التى يهتم بها علم النفس بصفة عامة ، ولكن حينما يتعامل مع الفن وتعرف « سيكلوجية الفن » فى موسوعة علم النفس[٢] بأسم « علم النفس البديعى أو الجمالى أو سيكلوجية الفن ، باعتبارها تسمية عامة وشاملة تدل على التحليل السيكلوجى لعملية الابتكار والابداع الفنى ، بالاضافة الى دراسة المؤثرات والانطباعات المتعلقة بالأعمال الفنية . فهو علم يركز على المقومات النفسية الجمالية فى الأثر الفنى ومستلزماته على صعيد تجريبى يتصل بعلم الجمال التجريبى . ومن هذا المنطلق فان سيكلوجية الفن تطلق على الدراسات التى تهتم بوظائف الانسان حينما يحتك بالفن ، سواء أكان منتجا أو متلقيا له . وسواء كانت تتعلق به فى حالة السواء أم الانحراف . وذلك من خلال قاعدتى الوظيفة والمعيار . فسيكلوجية الفن تهتم بالعوامل المعيارية للمتعاملين مع الفن ، حيث أنها تدرس الشروط السيكلوجية الكامنة وراء الأبداع أو تذوق الفن .

وأطلق كيت هنفر[٣] Henver مسمى « الجماليات » على سيكلوجية الفن ، واعتبرها مجالا من مجالات علم النفس التطبيقى الذى يتناول دراسة سيكلوجية المبتكر والمتذوق على السواء . أما هانز كريتلر[٤] Hans Kreitler فقد عرفها فى مؤلفه سيكلوجية الفن « بأنه أحد فروع علم النفس التى تهتم بدراسة الخبرة الفنية . وأطلق عليها مسمى « علم الجمال التجريبى Experimental Aetherics » وميزه بخاصتين أساسيتين الأولى أنه يتبع النظام التجريبى العلمى ، والثانية أنه فرع من فروع علم النفس الذى يهتم بدراسة السلوك الانسانى الداخلى والخارجى والعمليات العقلية المرتبطة بالفن ومنتجه ، ومتلقيه » .

تطور دراسة سيكلوجية الفن : -

بدأت الدراسات المبكرة فى هذا المجال مرتبطة بالتجارب الجمالية Experimental Aethetics التى انبثقت من الدراسات الفلسفية المهتمة بالجمال ، ثم اتجهت الى احضان الدراسات السيكلوجية . فسيكلوجية الفن مرت بمرحلتين أساسيتين :

١ - مرحلة أولى نظر اليها من منظور جمال اقرب الى فلسفة الجمال ، وفلسفة الفن وكان معظم القائمين بدراسات وبحوث هذه الفترة من أصحاب التكوين الفلسفى الذين ينقصهم الوعى الكامل بحقائق علم النفس . وظهر هذا الاتجاه[٥] فى نهاية القرن (١٩) على يد « جوستاف تيادور فخنر .

---

(١) فتح الباب عبد الحليم (١٩٨٣) طرق البحث فى الفن والتربية الفنية ، القاهرة عالم الكتب ، ص ٢١ .

(٢) موسوعة علم النفس ، (١٩٧٩) ، اعداد أسعد رزق - مراجعة عبدالدايم عبد الدايم المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، ص ٢١٣ .

(٣) كيت هنفر (١٩٧٥) ميادين النفس النظرية والتطبيقية ، أشرف ج . جيلفورد . ترجمة يوسف مراد (المجلد الأول) ، دار المعارف ، القاهرة : (ص ٤٦٧ - ٥٠٤) .

(٤) Kreitler, Hans (1972) Psychology of the Art. Duke University Press. U.S.A. (P 3-6).

(٥) Kreitler OP. cit. P. 3.

فى مؤلفه « مدخل لدراسة علم الجمال » (١٨٧٦) . ويعتبر فخنر « علامة البدء فى الاتجاه الجمالى التجريبى بألمانيا . فقد أنشأ بدراساته أول استطيقا أو علم « جمال تجريبى » ، لأنه أبتعد بالاستطيقا عن التأملات الفلسفية فى الجمال ، وأحل محلها تطبيقات تجريبية ، واقتصر فى البحث عن القوانين الفسيولوجية والنفسية ، التى تتحكم فى تجربة التذوق الفنى . وفى سبيل هذا قام بتجربة المستطيل الذهبى التى أجراها بواسطة مستطيلات من الكرتون الابيض فوضع أشكالا مختلفة عل خلفية سوداء لمعرفة أكثر الاشكال ، قبولا لدى معظم أفراد دراسته وبذلك اعتبر « فخنر » أول فيلسوف يدرس الفن دراسة سيكلوجية . ويحدد القيم الجمالية بناء على الأساس التجريبى لمدى تقبل أو عدم تقبل الناس للأعمال الفنية . واستخدم فى ذلك المناهج التجريبية الشبيهة بالتجارب التى تتبع فى المعامل السيكلوجية . ولكنه على الرغم من ذلك لم يمكنه التخلص تماما من سيطرة فلسفة الجمال عليه .

واستمر نفس الاتجاه فى دراسات وبحوث اتباعه الاوائل أمثال « فيتمر Witmer (١٨٩٣) ، وكوهن Cohen (١٨٩٤) ، وميجور (١٨٩٥) . ولم يقتصر انتشار الحركة الفنية التجريبية على ألمانيا ، بل أمتدت الى فرنسا على يد الفيلسوف « يوتيز E. Uitz (١٩١٤) عندما اتجه الى تحويل فلسفة الفن الى علم مهمته دراسة نشأة الظاهرة الفنية ، ومعرفة وظائفها البدائية وبيان علاقتها بما عداها من ظواهر حضارية وثقافية أخرى . واستمر نفس الاتجاه فى القرن العشرين على يد بعض الفلاسفة والنقاد أمثال هنرى ديلاكروا H. Delacriox فى مؤلفه سيكلوجية الفن (١٩٢٦) وهربرت ريد فى دراساته على الأنماط الفنية لرسوم الاطفال فى كتابه « التربية عن طريق الفن (١٩٤٣) والتى تأثر فيها بالانماط السيكلوجية لكارل يونج .

واقتصرت دراسات المنهج التجريبى السيكلوجية على مجال التذوق الفنى والتى تمت من خلال عمليات الملاحظة ، من خلال الفروض التى يمكن اختبارها تجريبيا ، ومن خلال النظم النظرية التى صممت لتساعد على اظهار النتائج وحساباتها .

وكان من أهم افتراضاتهم أن أدراك الجمال يتم عن طريق المعرفة العقلية والادراك الحسى . وعلى الرغم من أن هذه الدراسات الجمالية التجريبية تعاملت مع نفس المشاكل والموضوعات التى تعرضت لها الفلسفات الجمالية السابقة ، ألا أنها اختلفت عنها فى مناهجها وأدواتها التجريبية ، وأساليب تحليلها المنطقية . ولذلك جاءت هذه الدراسات قريبة الى حد كبير لما يرجى من الدراسات النفسية السيكلوجية .

كما ظهرت أيضا بعض الدراسات النظرية الفلسفية التى تكتسى بالاتجاه النفسى والتى تعد امتدادا لهذا الاتجاه مثل كتابات « جون ديوى »[1] عن الخبرة الفنية والتى تأثر فيها ديوى بالنزعة التجريبية التى تتخذ انطلاقها من الخبرة العامة وذلك فى كتابه « الفن خبرة » (١٩٣٤) وكولنج وود Colling Wood فى كتابه « مبادىء الفن (١٩٣٨) ، وسارتر فى كتابه « الخيال » (١٩٤٠) ، ودراسات تيادور لبس T. Lipps .

٢ ـ مرحلة نظر فيها لسيكلوجية الفن على أنها فرع من فروع علم النفس ، الذى يهتم بالانسان أثناء تعامله مع الفن . وتعد هذه المرحلة بمثابة الميلاد الحقيقى لسيكلوجية الفن لتحررها التام من سيطرة فلسفة الجمال ، وتحديدها لموضوع الدراسات النفسية ، وطبيعة المشاكل التى يتعامل معها . فهذه المرحلة هى علامة البدء فى دراسة العوامل السيكلوجية الحقة المؤثرة فى المتعاملين مع الفن سواء كان ذلك بصورة مباشرة أو غير مباشرة ، ولم يقتصر موضوع الدراسات الفنية السيكلوجية على عملية التذوق كما حدث ، انما اتسع فى هذه الفترة ليشمل أربعة جوانب أساسية هى : ـ

١ ـ الابداع والانتاج الفنى (منتج الفن) .
٢ ـ التذوق (متلق الفن) .
٣ ـ الفن كوسيلة وليس كغاية فى حد ذاته .
٤ ـ الخصائص الفيزيقية للفن .

وتعرضت مدارس نفسية كثيرة لدراسة هذه الجوانب ، بناء على مداخل نظرية عده تفسر من خلالها الخبرة النفسية ، وكل ما يرتبط بها من مظاهر نفسية ، كما أدت هذه النظريات النفسة الى ظهور بعض الاتجاهات الفنية الجديدة . وسنتناول فيما يلى اسهامات كل نظرية من هذه النظريات فى مجال سيكلوجية الفن .

---

(١) جون ديوى (١٩٦٣) الفن خبرة ، ترجمة زكريا ابراهيم ومراجعة زكى نجيب محمود ، القاهرة ، دار النهضة العربية .

أولا : الدراسات التى تناولت سلوك الانسان كمنتج للفن :

ويقصد بها الدراسات التى تناولت الجوانب النفسية المرتبطة بمنتج الفن ، سواء كان فنانا مبدعا للفن ، أو هاويا له . طفلا كان أو بالغا ، طبيعيا أو سيكوباتيا أى أنها سيكلوجية (الابداع والانتاج الفنى) والتى تهتم بدراسة الدوافع التى تدفع البعض دون غيرهم الى انتاج الفنون بصفة عامة ، أو فن دون غيره . وقد حظى هذا المجال بالنصيب الاكبر من دراسات سيكلوجية الفن . نصيب فاق فى كمه ونوعه الدراسات التى تطرقت للمجالات الثلاثة الاخرى . وتم تصنيف هذا الجانب من الدراسات فى فرعين أساسيين احداهما يهتم بالفنان المبدع ، والثانى يهتم بالانسان المنتج للفن (الفرد العادى) .

أ ـ سيكلوجية الابداع الفنى والفنان : ـ

إختلفت المدارس والنظريات النفسية فيما بينها فى كيفية تفسيرها للابداع الفنى . ولكن مهما يكن من أمر هذا الاختلاف الا أن لكل مدرسة اسهاماتها الخاصة فى تفسير الابداع وقد نحت هذه التفسيرات الى الاعتدال فى بعض الأحيان أو الأغراق فى التطرف أحيانا أخرى . تطرف يتأرجح بين التأملات الفلسفية ، والتكوينات الفرضية المغرقة فى الخيال التى تجعلها صعبة التحقيق ، الى الدراسات التجريبية المعقدة التى يشك فى مدى صدق نتائجها التجريبية ، لافتعالها لمواقف تجريبية جزئية تفقد عملية الابداع خصائصها وطبيعتها ، واهتمت سيكلوجية الفن بدراسة الابداع لما له من تأثير فعال فى الحياة الانسانية بأسرها . وقد تطرق لدراسة هذا المدخل عدة مدارس نفسية . نتناول من ضمنها النظرية التحليلية ، والسلوكية ونظرية الذات ، ونظرية الجشتالت وبعض النظريات المعرفية الأخرى :

(أ ـ ١) الابداع الفنى من وجهة نظر المذاهب التحليلية :

اتجهت النظريات أو المدارس التحليلية (كمدرسة التحليل النفسى التقليدية لفرويد ومدرسة علم النفس التحليلى ليونج ومدرسة علم النفس الفردى لادلر ، ومدرسة التحليل النفسى الحديث) الى دراسة الفن من الزاوية التحليلية التى تعود الى اعترافهم بالحتمية الثقافية والاجتماعية ، والبيولوجية للفن ، وتأكيدهم على تجزىء الخبرة الفنية الى مكونات جزئية . كما اهتمت بمعرفة منبع الابداع ، واستقصاء دينامياته واتفقوا فيما بينهم على اعتبار العوامل اللاشعورية بمثابة القوى الأساسية ، الكامنة وراء ميكانيزمات الابداع الفنية عند الفنان ، وأنها تتأثر بدورها بالحتميات الثقافية والاجتماعية والبيولوجية له .

وعلى الرغم من اتفاق أصحاب التفكير التحليلى على اعتبار الفن ناتجا عن القوى الدافعة اللاشعورية ، الا أنهم اختلفوا فى كيفية تفسيرهم لهذه الدوافع ففى الوقت الذى فسر فيه فرويد (١٩٢٢) ، (١٩٣٨) ، (١٩٤٨) وتلاميذه أمثال أرنست جونز "jones" (١٩٤٩) ، واتورانك (١٩١٦) وشارل بودان (١٩٢٦) دافع انتاج الفنان للفن الى عامل الاعلاء والتسامى . أى تحويل الطاقة الغريزية اللاشعورية الناجمة عن الصراعات الطفولية ورغبات اللهو المكبوتة فى مخزن اللاشعور ، الى اعمال فنية ابداعية . لأن الابداع من وجهة نظرهم هو حل متسامى على مستوى الخيال يقوم به الفنان لكى يتخلص فيه من معاناته اللاشعورية ، الجنسية والطفولية بطريقة سوية ومعتدلة . وقد أوضح فرويد هذا المعنى فى كتابه « الطوطم والتابو »[1] بقوله أن الفن هو الميدان الوحيد فى حضارتنا الحديثة ، الذى لا يزال يحتفظ فيه الانسان بقدرة فكرية هائلة ، اذ يندفع تحت وطأة رغباته اللاشعورية ، الى انتاج ما يشبه تلك الرغبات « فالفنان من وجهة نظر فرويد ، يقدم لنا أعمالا فنية تستثير انفعالاتنا ، وأن كانت لا تزيد فى الواقع عن كونها ضربا من الخداع أو الأبهام . فالاعمال الفنية التى ينتجها الفنان كما يرى « فرويد » ما هى الا وسيلة للتنفيس عن حياته اللاشعورية بما تتضمنه من ذكريات ومكبوتات جنسية مرفوضة ، ترجع الى عهد الطفولة . مثل عقدة أوديب أو حب المحارم . ويضيف بأن العمل الفنى مثله مثل المرض النفسى انما يرتد فى نهاية الامر الى العقد المكبوتة فى اللاشعور . ولما كان العصاب من وجهة نظر فرويد يكمن فى صميم الحياة الباطنية العميقة للفرد . فان الفن ينبع هو الآخر من مخزن خفى وعميق ، ويمتد الى حياة الفنان الباطنية منذ طفولته . أى أن منبعها لدى العصابى والفنان واحد وهو الحياة اللاشعورية ولكن الخلاف بين الفنان والعصابى أن الأول يعبر عن هذه المكبوتات بطريقة رمزية مشروعة مقبولة اجتماعيا تتمثل فى الأعمال الفنية ، التى تبدو بمثابة رشوة مقنعة يقدمها الفنان للمجتمع . ولا ينتهى الموقف على مجرد تقبل الجمهور لهذه الأعمال فقط بل تصل الى درجة مشاركته للفنان والاستمتاع باعماله التى هى فى الحقيقة تسامى مكبوتاته . أما العصابى فيلجأ الى وسائل غير

(1) Freud's. (1938) Totem and Taboo New York, Modern Librery, P. 126.

سوية وغير مقبولة اجتماعيا ، للتعبير عن نفس مظاهر الكبت التى يعانى منها الفنان . وقد أوضح فرويد هذا المعنى فى دراسته للعلاقة بين الشعر وأحلام اليقظة[1] فوضع الفن على قدم المساواة مع بعض الظواهر النفسية الأخرى كالحلم والفكاهة والعصاب .

ويتجلى تفسير فرويد هذا للفن بأنه تسامى واعلاء للمكبوتات الجنسية عند تحليله لشخصية ليوناردو دافينشى[2] الذى استند فيه على تحليل مذكرات دافنشى ، وكتاباته الشخصية . وتفسير لوحاته الفنية ، ودراسة الوثائق التاريخية لبعض معاصريه الذين تناولوا بعض أحداث حياته . وأكد فرويد فى تحليلاته على وجود علاقة وثيقة بين ما اعترى الفنان أثناء طفولته من كبت وصراع جنسى ، وبين انتاجه لبعض لوحاته الفنية الشهيرة مثل (الموناليزا) و(يوحنا المعمدان) وجاء هذا التفسير من منطلق أن دافنشى كان طفلا غير شرعى ، أدى الى ارتباطه الزائد بأمه ، ودلل على ذلك بفشل دافنشى فى تكوين علاقة ناضجة مع الجنس الاخر ، وظهور بعض الاتجاهات المثلية الشاذة لديه ، والتى انعكست فى ابتسامة السخرية على وجه الموناليزا والخلط بين الذكورة والانوثة فى لوحة يوحنا المعمدان . فقد أوضح فرويد بأن هذه الانعكاسات الابداعية مكنت الفنان من التسامى بغريزته الجنسية التى تعطلت عنده منذ الطفولة وتحويلها الى ابداعات فنية رائعة استطاع من خلالها أن يجعل الجمهور يشاركه فيها ويستمتع بها .

وأكد « اوتو رانك » "O. Rank" على نفس فكرة فرويد عندما أوضح أن الميكنزمات التى تتحكم فى الابداع ، هى نفس الميكانيزمات التى تتحكم فى آليات الاحلام والعصاب ، بقوله « اذا كان العصابى يريد أن يهضم الحدث الاليم وان كان الحالم ينضح به كالعرق فان الفنان ليتقيؤه »[3] وهذا يوضح وجهة نظر رانك بأن الفن مثله كمثل الحلم والعصاب ، وسيلة للتنفيس عن المكبوتات ، ألا أنه وسيلة متسامية مقبولة . واتفق شارك بودان Ch. Beaudion [4] فى كتابه (التحليل النفسى للفن » مع فرويد على أن الابداع الفنى مثل الاخطاء اللاشعورية والاحلام والجنون . وآية ذلك ميث الموجود البشرى داخل الفنان للتعبير عن طاقاته الجنسية غير المشبعة التى تسبق ظهور العمل الفنى ، لكن لدى الفنان القدرة على التسامى بها فى صورة عمل فنى من هنا كان تفسيره لحيرة هاملت قاتل أبويه بأنه ضرب من ضروب عقدة أوديب الكامنة عند الفنان .

وهكذا نرى أن العمل الفنى من وجهة نظر التحليل النفسى : اعلاء وتسامى بالمكبوتات والاعلاء ليس فى حد ذاته عملا فنيا وإنما هو رد فعل صحى تقوم به الذات لكى تنأى بنفسها عن الجنون والمرض النفسى . ولكن فى الحقيقة أن فرويد وتلاميذه رغم اسهاماتهم الملحوظة فى مجال سيكلوجية الابداع الا أنهم لم يتمكنوا فى تفسيرهم هذا للابداع من معرفة السبب فى أن يتحول التنفيس لدى البعض الى اعلاء وتسامى فى الفن ، ويتحول لدى البعض الآخر الى مرض نفسى . كما عجزت فكرة الاعلاء فى الفن عندهم عن تفسير سبب الاتجاه لنوع معين من النشاط الابداعى (مثل الشعر أو الموسيقى أو أى مجال ابداعى) دون غيره من الابداعات . كما افتقرت تفسيراتهم للمنطقية ، واتسمت بالمبالغة فى بعض الاحيان . وأخذ عليهم تفسير الابداع من خلال مقارنة المبتكرين بالمرضى ، والمضربين نفسيا .

واتفق أدلر[5] مع فرويد واتباعه فى أن الدوافع اللاشعورية السبب وراء الابداع الفنى . ولكنه لم يرجعها مثل فرويد الى المكبوتات الجنسية والشبقية وإنما أرجعها الى دافع لا شعورى آخر وهو« الشعور بالنقص » فالفنان يعوض عن شعوره بالنقص ، بالتفوق فى احد مجالات الابداع . وذلك من خلال الذات المبتكرة "Creative Self" وهى العنصر الدينامى النشط فى حياة الانسان وتبحث عن الخبرات التى تنتهى بتجديد اسلوب حياة الشخص لكى يعوضه عما يشعر به لا شعوريا من نقص . وبذلك نرى أن تفسير ادلر للابداع لم يختلف كثيرا عن تفسير الفرويديين حيث ارجعه مثلهم الى عوامل لا منطقية يكون الفنان مندفعا تحت وطأتها بطريقة غير واعية . أى أن الفنان فى انتاجه الفنى يكون محكوما عليه بعقده ودوافعه اللاشعورية .

ولا تختلف وجهة نظر كارل يونج "C. jung" (١٩٢٨) ، (١٩٣٣) ، (١٩٥٣) ، (١٩٥٦) ، صاحب مذهب علم

(١) Freud, S. (1948) The relation of the peot to day dreaming, London, Hogarth Perss. P. I.

(٢) Freud, S. (1948) Leonardo da Vinci. London Kogan, Paul P. 9 I.

(٣) عن زكريا ابراهيم (١٩٧٧) مشكلة الفن ، القاهرة ، مكتبة مصر ، ص ١١٨ .

(٤) نفس المرجع السابق ، ص ١١٨ .

(٥) عبد الحليم محمود السيد (١٩٧١) الابداع والشخصية دراسة سيكلوجية ، دار المعارف ، مصر ص (١٠٩ : ١١٢) .

النفسُ التحليلى عن وجهة نظر التحليل النفسى فقد سلم بأن الدوافع اللاشعورية هى السبب الرئيسى وراء الابداع الفنى، ألا أنه لم يرجعها مثلهم الى التسامى بمكونات اللاشعور، الذى يكـون معظم الجهـاز النفسى للفرد الـذى يرتـد الى خبرات الطفولة والتى غالبا ما تتمثل فى الصراعات الجنسية والشبقية. وانما ارجعها الى اسقاطات الـلاشعور الجمعى الـذى ترسب داخل الفنان الانسان عبر العصور، والذى نتـج من الحافـز الفطرى المشترك لدى الاشخاص. ويتكون من تراث النماذج الاصلية للانسـان مثل الانيما والانيموس ونمـوذج الام والتى اطلق عليهـا يونـج النمـاذج البدائية[1] "Arche Type" واللاشعور الجمعى يمتلكه الفنان كموجود بشرى عادى ألا أنه كفنـان شخص ارقى من الفرد العـادى، لأنه يمثـل الانسان الجمعى Cellective Man الـذى يحمل لاّشعـور البشـريـة باجمعها ومن هنا يرى يونج أن الفنان يعبر عن الحياة النفسية للانسانية ككل ولذلك فهو ليس أكثر من آداة فى يد اللاشعور الجمعى فالفنان فى نظره ينتقى شخصياتـه من بعض النماذج البدائية التى تعيش فى مخيلته منذ العصور الأولى.

ونرى مما سبق أن يونج وقع مثل فرويد فى اغلوطة عظمى. فـأن كان فـرويد ارجـع ابداعـات الفنان إلى تسـامى الفنان لمحتويات اللاشعور الـطفوليـة، مثل « عقـدة أوديب » التى اعتبرها حجر الزاوية لكل من الفنان والعصابى. فقد وقع يونج فى اغلوطـة مماثلة، حـين ارجـع الابـداع الفنى إلى عـوامـل اللاشعور الجمعى الذى يمثل أكثر حركـات النفس بدائيـة، وتمس وترا مشتركا لدى الانسانية. ورغم أن تفسير يونج يحمل اعترافا بالواقع الاجتماعى عن تفسير فرويد، الا أنه مـازال يعتقد مثل معظم التحليليين فى وجود دوافع سحرية، غامضة وراء الابـداع الفنى. ولا شك فى أن مثـل هـذه الأمـور لهـا خطورتها عند دراسة الابداع الفنى، لانها تحد من ارادة الفنان الشعورية ومن مهاراته فلا شك فى أن الابداع الفنى يتضمن بجانب العوامل اللاشعورية عوامل أخرى شعورية.

وساعد انتشار مفاهيم نظرية التحليل النفسى وفكرتها عن الدوافع اللاشعورية على ظهـور مدرسـة فنية جـديدة، هى مدرسة السيرالية التى أطلق عليها اسم استطيقا اللاشعـور. وقد هدفت السيرالية الى ابراز محتويات العقل الباطن والتعبير عنها، واعلان الحرب ضد قيود العقل الواعى، التى تحد من انطلاق الفنان المنشود. ومن ثم نادوا باللجوء الى عالم الاحلام الرحْب الذى لا يتقيد بمنطق واقعى أو بحدود الزمان والمكان. ومن أهم فنانى هذه الحركة اندريه بريتون مؤسس الحركة ورينيه مارجريت وسلفادور دالى وماكس ارنست.

(أ - ٢) الابداع عند الجشتالتين :

ويختلف مفهوم نظرية الجشتالت[2] للابداع الفنى عن مفهوم نظرية التحليل النفسى ففى الوقت الـذى اتجهت فيه نـظرية التحليل النفسى الى البحث عن الدوافع النفسية المترسبة فى ذكريات الفنان اللاشعورية لتحليل ابداعاته الفنية، وركزت نـظرية الجشتـالت على أهميـة (التعبـير) فى العمـل الفنى، فأضافت بعدا جديدا فى الدراسات الفنية اطلقوا عليه « نظرية التعبير » ورأى أتباع هذه النظرية، أن التعبير هو الرابط الحى الـذى يـربط بـين الفنـان وعمله الفنى. فيـرى أصحـاب الجشتالت[3] وبخاصة فرتهيمـر أن المرء عنـدما يـدرك موقفـا مشكلا فان المظاهر البنائية لهذا الموقف تستثير لديه انواعا من الجهد والشد والإنعصاب والتوتر التى تبدو فى صورة انفعال، وتستمر لديه هذه الحالة لتنتهى الى تخفيض هذا التوتر عن طريق ابداعاته الفنية ويكون هذا التـوتر هـو السبب فى الاتجاهـات العبقرية عند الفنان والتى تتوافر له بطريقة قلما تتوافر لدى عامة الافراد. ومن ثم لا ينخفض توتر الفنان الناشىء من الحاجة الى اتمام « فعل الابداع » الا ببلوغ نهايته التى تتضمن جشتالتا أو بناءا جديداً أو صورة تتكامل اجزاؤ ها مع بعضها من جهة ومع المجال الذى يحيط بها من جهة أخرى.

وأوضحت نظرية الجشتالت بأن العمل الفنى يتميز بوحدته الخاصة التى لا تقبـل التجزئـة. فالتعبـير عندهم ليس ثمـرة مجموعة من التأثيرات، كما وضحت نظرية التحليل النفسى، بل هو وحدة تدرك ككل من الوهلة الاولى. لذلك لا ينظرون الى الأجزاء على انها وحدات قائمـة بذاتهـا، ولكن على انها اعضاء داخل الكل الدينامى للعمل الفنى وقد أوضح كيرت ليفين (١٩٥٥ م) « بأن الابداعات الفنية بمختلف صورها، انما تعبـر عن النشاط الانسـانى المتكامـل الذى يكـون له مـظهر (الكل) أو التنظيم الذى يمضى نحو هدف ابتكارى »[4].

(١) jung, Carl C. (1982) Man and his Symbol Dell, Publising Co. N.Y. 21 Pr. PP. (1-94)

(٢) على الرغم من أن نظرية الجشتالت أحد النظريات المعرفية التى سنتناولها فيما بعد الا أنه فضل وضعها فى اطار خاص لاهميتها فى هذا المجال.

(٣) عبد الحليم محمود السيد، مرجع سبق ذكره، (١٢٨ : ١٣٩).

(٤) ارجع الى عبلة حنفى عثمان، مرجع سبق ذكره.

ونظر الجشتالتيون الى الابداع الفنى من زاوية الجهد العقلى ، واظهروا الفنانين فى صورة العباقرة الذين يتمتعون بصفات خاصة ، وصوروا الابداع بصورة الالهام المفاجىء ، الذى يظهر بعد فترة احتضان قد تطول أو تقصر ، كما اكدوا على عنصر الاصالة ، أو ما إلى ذلك من معان وعلى الرغم من أن نظرية الجشتالت اضافت أبعادا جديدة فى مفهوم الابداع الفنى ومراحل العملية الابداعية ، الا أنها استخدمت مفاهيما لاتقل غموضا عن المفاهيم التى استخدمها التحليل النفسى ومن هذه المفاهيم الالهام ، الاشراق ، مرحلة الاختمار ، الاصالة . . . . الخ . وقد اسهمت نظرية الجشتالت بدراسات عديدة ومتنوعة فى مجال الابتكار من أهمها دراسات كل من ماكس فرتهيمر حول كيفية توصل « اينشتاين » لنظرية النسبية ورغم أن اينشتاين ليس بفنان ألا أن فرتهيمر مثل معظم الجشتاليين لم يفرق بين الخصائص الابداعية لكل من الفن أو العلم . وسار على نفس النهج الذى اتبعه فرتهيمر كثير من الباحثين مثل رودلف ارنهيم R. Arnhim (١٩٦٢) خلال دراسته للوحة الجورنيكا لبيكاسوا ومصطفى سويف وتلاميذه فى مصر[١] حيث انتهوا الى أن عملية الابداع لا تختلف فى نوعها عن أنواع النشاط الفنى الآخر .

(أ ـ ٣) تفسير أصحاب النظريات الانسانية : ـ

وظهر اتجاه سيكلوجى ثالث فى دراسة الابداع على يد أصحاب نظرية « الذات » الذين سلموا بوجود دافع فطرى عند الانسان . وهو دافع « تحقيق الذات » . ويرون ان هذا الدافع هو الوحيد الذى يوجه نشاط الحياة السوية لدى الإنسان . والفن من وجهة نظرهم ليس اعلاء للدوافع المكبوتة ولا اسقاط لها أو تعويض عنها كما ترى المدرسة التحليلية بل هو قدرة الانسان على تحقيق ذاته من خلال صراعه مع بيئته وما ينتج عن هذا الصراع من قلق ، ويؤكدون على أن القلق الذى يساور الفنان يختلف عن القلق العصابى ، الذى وصفه فرويد فى تحليله للابداع الفنى . ويعتبر جولدشتاين Gold-stein أول من أطلق اسم « تحقيق الذات على هذا الدافع » .

وأكد " ماسلو " A . H . Maslo (١٩٥٦ م) أيضا على مبدأ تحقيق الذات هو مصدر الابداع لدى الانسان ، فهو يفترض بأن الابداع غير مقصور على النابغين فقط ، بل يظهر كذلك لدى الاشخاص العاديين ويطلق عليه مصطلح " الابداع المحقق للذات " فهو يرى أن الابداع يصدر عن ميل الانسان الطبيعى لتحقيق ذاته واستغلال امكانياته وهو نفس المعنى الذى ذهب اليه روجرز " C . R . Rogers ' (١٩٥٩ م) فاتفق مع ماسلو على نفس المفهوم وهو أن الانسان يؤتى ابداعه لميله لتحقيق ذاته[٢]

(أ ـ ٤) تفسير النظريات السلوكية للابداع :

اتجهت النظريات السلوكية الى تفسير الابداع من خلال فكرتها عن ردود الافعال والمثيرات وتعتبر محاولة فالنتين " Valentine ' (١٩٦٢) من اهم دراسات المدرسة السلوكية ، حول ردود الافعال فى الفن وقد رأى أن الفن نشاط يتولد عن منبهات أو مؤثرات خارجية تثير لدى الفنان بعض الاستجابات الفنية ، التى يترجمها الى أعمال فنية بناء على خبرته السابقة ، والحقيقة ان مساهمات النظرية السلوكية فى تفسير الابداع لم تنل نفس الشهرة التى نالتها النظريات الاخرى ، لتمسك انصارها بفكرة المثير والاستجابة ، التى حولت الابداع الى عملية آلية بحتة مما دعى بعض المعترضين على مبادئها امثال سيرل بيرت " C . Burt ' الى القول بأن سيادة السلوكية ادت الى تشتيت الانتباه عن نماذج النشاط الابداعى والتفكير المنتج الحق لتبنى السلوكية لمبدأ المثير والاستجابة[٣] . والحقيقة ان السلوكية جعلت الانسان فى مستوى الألة التى تستجيب آليا للمثير وتدفعها محركات فسيولوجية من التلقائية والابتكار والحيوية .

(أ ـ ٥) الابداع لدى النظريات المعرفية :

أما النظريات المعرفية فقد ساهمت فى بناء مقاييس الابداع . ودراسة الصفات الابداعية لقياسها كما ونوعا وتعد دراسات جيلفورد (١٩٥٠) ؛ (١٩٥٧) وتلاميذه من أهم هذه الدراسات التى اتبعوا فيها منهج التحليل العلمى ولم يقصر جيلفورد سمة الابداع على العباقرة فقط ، بل افترض وجودها لدى كافة الافراد بدرجات متفاوتة ، وافترض أيضا أن الافراد المبدعين يتميزون بأن لديهم قدرا من القدرات الابداعية يفوق ما يتوافر لدى الافراد العاديين . بناء على ذلك

(١) عبلة حنفى عثمان ، المرجع السابق .

(٢) حسن أحمد عيسى (١٩٧٩ م) الابداع فى الفن والعلم . عالم المعرفة، العدد ٢٤ ، ص (٩٠ : ٩٢) .

(٣) عبد الحليم محمود ، المرجع السابق .

اهتم جيلفورد بدراسة العمليات العقلية ، التى تسبق الابداع ، لان ذلك يساعد على التنبؤ بالابداع قبل حدوثه بالفعل حتى لا تضيع الفرصة فى اكتشاف الاشخاص المبدعين من خلال المقاييس التى اعدها خصيصا لهذا الغرض . وقد صنف جيلفورد عوامل التفكير الابداعى الى ثلاث فئات الاولى تشير الى منطقة القدرات المعرفية والثانية الى القدرات الإنتاجية (الاصالة - المرونة الطلاقة) ، والثالثة منطقة القدرات التقيمية ولذلك كانت معظم مساهمات جيلفورد فى مجال الابداع متعلقة بتحديد السمات الابداعية وطرق قياسهما ، ومن الدراسات الأخرى التى اهتمت بتحديد الخصائص العقلية للشخص المبدع ، دراسة فيكتور ليونفيلد " ' V . Lowenfeld (١٩٣٩ م) التى اجراها على عينات من الفنانين وطلبة الجامعة ودراسات تورانس التى أنشأها بغرض قياس التفكير الابتكارى (١٩٦١ م) ونحا محمد عماد اسماعيل نفس المنحى فى دراسته لتحليل الاستعداد الفنى لدى المصور (١٩٥١ م) وحاز هذا النوع من الدراسات على اهتمام عدد وفير من الدارسين المصريين (١) .

أما نظرية المعلومات " ' Information Theory وهى أحد النظريات المعرفية . فهى تنبع عن مجموعة من القوانين الرياضية المتأثرة بفكرة الكمبيوتر فقد نظرت الى الفن على انه وسيلة من وسائل الاتصال واستندت فكرة هذه النظرية على وجود مدخلات " ' Input تتمثل فى المثيرات والمعطيات والبيانات الاولية ، التى تصل الى عقل الفنان ، فيقوم العقل بدوره فى تشغيل وتحليل وتنظيم كل هذه المدخلات المتناثرة ، فى نظام معرفى غير متناقض . ويطلق على هذه المرحلة من التفكير مصطلح العمليات العقلية وتحوى (الادراك - التعرف - التذكر - التخيل) التى تخرج فى صورة مخرجات " Out put تتمثل فى الأعمال الفنية المختلفة وأن هذه المخرجات تؤدى بدورها إلى تغذية رجعية ' Feed back لعمليات معرفية اكبر تعقيدا مشبعة بالخبرة وتعد هذه النظرية ثورة جديدة - بعد الجشتالت - على الاتجاه التحليلى .

وبناء على المفاهيم النظرية الاساسية لهذه النظرية التى نشأت فى ظل فكرة التشابه بين وظيفة العقل الانسانى والعقل الالكترونى . وهى (الادخال - والتخزين - والتشغيل - والمخرجات - التغذية المرتدة) وهى مصطلحات متصلة بعلم الكمبيوتر ، ظهر فن رياضى جديد وهو الفن الصناعى الذى يستخدم الكمبيوتر فى انتاجه والذى انتجه على سبيل المثال كل من " ' Cage (١٩٥٩ م), " ' Hiller (١٩٥٩), " ' Kowlten(١٩٦٥) " نول" " ' Noll (١٩٦٧ م) , " ' Ulam(١٩٦٦ م) Sowa (١٩٥٦) " ' Youngblood (١٩٦٠ م). وعلى الرغم من ان هذه التطبيقات لا تتدرج تماما تحت مسمى الجماليات الا انها حاولت تطبيق مفهومها عن الخبرة الفنية من خلال الاحتمالات الفنية(٢) . كما امكن تطبيق نفس الفكرة فى المجال الموسيقى ايضا .

كما اهتمت النظريات المعرفية بدراسة النظام المعرفى للفرد فى الفن ابستيمولوجيا " ' Ipistemologyالفن . وظهر هذا الاتجاه فى النظريات المعرفية التى تهتم بالبناء المعرفى للفرد بصفة عامة . مثل نظرية الجشتالت ونظرية المعلومات ، واهتم هذا الجانب بالبناء التراكمى المعرفى فى الفن ، ووجهوا اهتماماتهم لدراسة الخبرة الشعورية للفنان حين تتصل بالعلامات والرموز والمفاهيم ، وعلاقاتها ببعضها ، وكيفية استيعابها فى البناء المعرفى للمبدع الفنى كما اهتموا بدراسة العوامل المحيطة بالفرد ، والتى تمثل المدخلات الشكلية والسمعية ، التى تمهد لظهور الفنون التشكيلية والسمعية . كما اهتموا بدراسة المحتوى المعرفى والادراكى للفن واهتمت النظرية البنائية لجان بياجيه " ' Piaget . j بدراسة دور عملية الاستدخال " ' Internalization وهو تمثيل العالم الخارجى بواسطة الرموز والصور والاشكال واللغة فى تكوين الاداءات او العمليات العقلية،التى تؤدى الى لحظة الابداع(٣) ويختلف بياجيه عن الجشتالتيين فالكليات فى رأيه ليست فطرية ، بل يقوم الفرد ببنائها من خلال تفاعله مع البيئة . كما انه يرى ان عالم النفس ينبغى عليه عند تناوله لفكرة الإبداع ان يهتم بالعمليات المعرفية . وهى جوانب من السلوك لا تخضع للملاحظة المباشرة . ولذلك يعارض الاتجاه السلوكى الذى يهتم بدراسة السلوك الظاهر فقط .

وبجانب الدراسات التى اهتمت بدوافع الابتكار وخصائص الاشخاص المبتكرين . ظهرت دراسات اخرى حول طبيعة العملية الابتكارية نفسها . ويعد هذا المجال اكثر

(١) علة حنفى عثمان ، المرجع السابق .

(٢) (1) Kreitler OP. cit., P. 11

(٣) روث م . بيرد (١٩٧٧ م): جان بياجيه وسيكولوجية نمو الأطفال . ترجمة فيولا بباوى القاهرة · مكتبة الانجلو المصرية ، ص (٩: ٢٠) .

صعوبة من المجالات السابقة ، لانه يتناول دراسة العملية النفسية ، التى تدور فى نفس المبدعين اثناء عملية الابداع ، ولا سبيل للاطلاع عليها الا من خلالهم . وبناء على كون العملية الابتكارية تتضمن سلسلة من المتغيرات او الوقائع المتتابعة التى يعتمد بعضها على البعض دعا البعض امثال دالاس للافتراض بأن عملية الابداع تتم على مراحل .

ونبعت هذه الفكرة من التقارير الاستنباطية لاثنين من العلماء هما هلمى ولنز (١٨٩٦ م) ، هنرى بوانكاريه (١٩١٣) حيث قاما بوصف عمليات التفكير ، التى مرا بها اثناء سيعهما لحل المشكلات الابداعية وانتهيا الى وجود عدة مراحل لعملية الابداع ، ثم عاد دالاس (١٩٢٦ م) واكد على ضرورة تقسيم العملية الابتكارية الى اربعة مراحل ويؤخذ على معظم هذه الداسات انها تعاملت مع الابداع ، باعتباره فعلا ماضيا كما ان معظمها يدخل ضمن اطار البيانات الذاتية المشكوك فيها ، مما دعا بعض الباحثين الاخرين الى انتهاج منهج آخر يتميز بالتجريبية كمحاولة لدراسة مراحل عملية الابداع هذه تحت ظروف تجريبية مقننة ذلك كما فعلت كاتيرين باتريك " C . Patrick ' (١٩٣٥ - ١٩٣٩ م) وهى اشهر من اجرى مثل هذه التجارب وقد تمكنت خلال هذه الدراسة من تحقيق نظرية دالاس واثبات مراحل العملية الابداعية الاربع ، على اساس تجريبى ، وليس على اساس تأملى نظرى . ورغم ما اضافته باتريك فى هذا المضمار ورغم دقة تصميها التجريبى ، إلا أنها وجهت اليها انتقادات عدة ذكرها فيناك " W . E . Vinake ' فى كتابه سيكولوجية التفكير (١٩٧٤) بأن الزمن المستغرق فى التجربة والمنبهات المستخدمة كانت محدودة . وان الظروف التجريبية كانت بمثابة عائق يحول دون انسياب الافكار وانطلاقها ويساعد على عدم التركيز . كما ان الموقف التجريبى صبغ بصبغة الافتعال وعلى الرغم من ذلك فقد انتشرت فكرة المراحل ، وتبناها عدد كبير من علماء النفس الذين تصدوا لدراسة الابداع واختلف عدد هذه المراحل من باحث الى آخر .

وبالرغم من ان فكرة تقسيم الابداع الى مراحل ، اضافت بعدا له قيمته فى تحليل النشاط الابداعى . مثل استخدام التجريبية والبعد عن المفاهيم السحرية الغامضة . التى انتشرت فيما قبل حول عملية الابداع . الا ان البعض امثال جيلفورد تصدوا بشدة لفكرة تقسيم العملية الابتكارية الى مراحل فى دراسة له (١٩٥٠ م) لاعتقاده بأنه تقسيم مفتعل . وكان ذلك لصالح فكرته عن القياس واتفق مع جيلفورد كل من فرتهيمر الذى نظر الى التفكير الابداعى على انه نشاط كلى وديناميكى وفيناك الذى تصدى هو الآخر لفكرة تجزئة السلوك الابداعى . كما اتفق مع فرتهيمر باعتبار الابداع ، نموذجا للسلوك الشامل الذى تتداخل فيه عمليات مختلفة تظهر الانتاج الابداعى .

ب - منتج الفن العادى :

يهتم هذا المدخل بدراسة الخصائص الفنية والنفسية ، الخاصة بمنتج الفن العادى . والذى لا تندرج اعماله تحت طائلة الابداع الفنى بمعناه الحق . مثل دراسة خصائص فنون الاطفال والمراهقين ، ومراحل تطورها ، واساليبهم التعبيرية ، ومدى اختلاف فنونهم عن فنون الاطفال المتخلفين عقليا ، أو جسميا ، أو أجتماعيا ، أو دراسة فنون الكبار من الهواة العاديين ، الذين لا يصل انتاجهم الى مستوى الابداع المتميز بالاصالة .

ويتضمن هذا الجانب من سيكولوجية الفن كما هائلا من الدراسات والبحوث ، التى اهتمت بدراسة تطور اساليب الطفل والمراهق التعبيرية . وكل ما يرتبط بها من خصائص علمية تعكس شخصية الطفل ، أو المراهق من كافة جوانبها العقلية ، والانفعالية ، والجسمية والفنية والاجتماعية والمهارية .

ومن الدراسات الهامة التى تناولت هذا الجانب من البحوث دراسات[1] كل من كلاباريد Claparede (١٩٠٧ م) وكرشنستينر Kerschensteiner بين عامى (١٩٠٣ - ١٩٠٥ م) وجورج روما "G. Rouma" (١٩١٣ م) التى قارن فيها بين خصائص رسوم الاطفال الطبيعين والاطفال المتخلفين عقليا ودراسة كل من سيرل بيرت "C. Burt" (١٩٢٢ م) ودراسة هلجا انج "H. Eng" (١٩٣٩ م) ، فرانس تشزك "F. Cizek" (١٩٤٢ م) وتملنسون "R. Tomlinson" (١٩٤٤ م) وفيكتور ءينفليد (١٩٣٩) ، (١٩٤٧ م) ، وهربرت ريد "H. Rea (١٩٤٣ م) والذى اهتم ايضا بجانب دراسته لتطور فنون الاطفال بدراسة الانماط الفنية لهم والتى بناها

(١) محمود البسيونى ، مرجع سبق ذكره ، ص ٢٩ : ٣٩ .

على الانماط النفسية البدائية لكارل يونج - ودراسات محمود البسيونى ، وحمدى خميس ، ودراسات جان بياجيه "ج. Piaget" عن رسوم الاطفال وعلاقتها بنموهم العقلى ونمو المفهوم المكانى لديهم (١٩٦٠ - ١٩٦٧ ، ١٩٦٩ ، ١٩٧٣ م) . واهتم بياجيه بدراسة العمليات المعرفية الاساسية لنمو الطفل العقلى بانه يبدأ بتكوين خطط انتهاجية "Sohemas" ثم يبدأ فى استيعاب خططه الانتهاجية الجديدة من خلال ادماج الخبرات الجديدة فى خطط انتهاجية قائمة واطلق عليه مصطلح « التمثيل » أو الخطط التمثيلية . وساعدت نظرية بياجية البنائية فى تفهم الاطفال من خلال نموهم العقلى المعرفى . كما رأى أن رسوم الاطفال ونشاطاتهم الابداعية ترجع الى رغبتهم فى تغيير الاشياء المحيطة بهم .[1] ودراسات كل من رودا كوليدج » « (١٩٦٧) ولمبارت بريتنان (١٩٧٩) وجتسكل » « (١٩٨٢) ودراسات رودلف ارنيهم عن العلاقة بين فنون الاطفال وادراكهم البصرى والتى يرى أن فنون الاطفال هى تفكيرهم المرئى ، فربط بين الصورة المرئية والادراكية وبين الصورة العقلية والصورة المدركة لها . وحلل تفكير الطفل من خلال تحليله لاشكاله .

ثانيا : الدراسات التى تناولت الانسان كمتذوق أو متلقى للفن : -

ويعتنى هذا المجال بالعكوف على دراسة وظائف الظواهر النفسية والعقلية ، للانسان كمتلق للفن . وطبيعة ردود افعاله تجاه التغيير الفنى ، ومحدداتها ومكوناتها ومدى اختلاف طبيعتها تبعا لاختلاف مجال التذوق نفسه - وان نضع فى حسابنا عند تعريفنا لسيكولوجية الفن ، بانها لا تقتصر على عملية الابداع والانتاج الفنى فقط . وانما لابد وأن تشمل التذوق والمشاركة الفنية . أى دراسة كل ما يرتبط بمتلقى الفن ، اثناء تعامله مع الفن ، سواء كان متذوقا ، أم ناقدا ، أم مستهلكا ، ويؤكد المهتمون بدراسة هذا المحور على أهمية الآخر أى الجمهور فى العملية الفنية . ويؤكدون على أن التعبير الفنى لا يكتمل بدون محاوره الثلاثة (فن - فنان - جمهور) والفن من وجهة نظرهم لا قيمة له بدون جمهور متذوق فمثلما لا يكون هناك تعلم بدون متعلم فليس هناك فن بدون جمهور . وتناول الفن من خلال خبرة التذوق ، سبق أن تناوله معظم علماء الجمال وفلاسفته القدامى أو المحدثين أمثال كولنجود "Collingwood" (١٩٣٨) ، وباركر "Parker" (١٩٣٩) وجون ديوى (١٩٥٨) .

وإذا صح القول بأن الجمال ظاهرة لا تخطئها التجربة الانسانية . فلابد وأن تصبح احد المشاكل الاساسية التى تهتم بدراستها سيكلوجية الفن . ورغم تسليم معظم الفلاسفة والباحثين بأن الاحساس الجمالى عامل مشترك بين الافراد عامة . الا انهم اختلفوا فيما بينهم فى شأنه . فنرى الحيرة تنتابهم عندما يحالون تفسير الاثر السيكولوجى للفن على الانسان . وتعليل سر تلك النشوة التى تبعثها الفنون المختلفة داخل النفس الانسانية (رغم اختلاف زمان ومكان انتاجها) وبناء على ذلك تباينت وجهات نظر النظريات النفسية ، واختلفة تفسيراتها ، واساليبها المنهجية ، عند تناولها لموضوع سيكولوجية المتلقى ، أو المتذوق ، وسنتناول بالتحليل والمناقشة موقف أربع نظريات من هذه النظريات النفسية . وهى نظرية التحليل النفسى والنظرية السلوكية ونظرية الجشتالت ونظرية المعلومات .

١ - التذوق من زاوية التحليل النفسى :

لقد فسرت نظرية التحليل النفسى سيكولوجية التذوق ، من نفس المنطلق الذى فسرت به سيكولوجية الابداع . فافترضت أن المتذوق اثناء تعامله مع الانتاج الفنى يتسامى بطاقته اللاشعورية المكبوتة ، عن طريق التنفيس عنها ، والعلو بها من خلال الرمزية التى تتسم بها الأعمال الفنية ، فرويد (١٩٣٠) ، (١٩٤٨ م) وافترض التحليل النفسى بأن سر اللذة التى يشعر بها المتذوق أثناء مشاهدته ، أو استماعه للعمل الفنى ترجع الى توحد "Identification" المتذوق مع العمل الفنى المعبر عن احاسيس الفنان انه يمر بنفس الخبرة ، التى عايشها الفنان . فالمتذوق الانسان مثله مثل الفنان لابد وأن تكون لديه بعض الرغبات ، والدوافع المكبوتة المحبطة ، التى لم تجد اشباعا مناسبا لتعارضها مع رغبات المجتمع ، والانا الاعلى ، لذلك فهو يقوم بعملية اشباع خيالى لهذه الدوافع المكبوتة أثناء خبرته التذوقية . فيتسامى بهذه المكبوتات بنفس الكيفية التى سبق وأن تسامى بها الفنان بمكبوتاته وصراعاته ، باسلوب لا يشعر معه بالذنب أو

---

(١) محمد عماد اسماعيل (١٩٨٦) الأطفال مرآة المجتمع ؛ ، عالم المعرفة ، الكويت العدد (٩٩) .

الخوف أو الخزى وهذا يعرف باصطلاح (التحول العكسى) ويرى أصحاب التحليل النفسى بأن هذا الارضاء البديل وأن كان لا يقوم بنفس الارضاء الحقيقى لأمور الحياة ، الا أنه يقلل من حدة الضغوط النفسية التى تنتاب الفرد بصورة طبيعية ، والتى ان لم ينفس عنها الفرد باسلوب متسامى وسوى ، سيضطر الى التنفيس عنها باسلوب غير سوى ومرضى . ففى هذا الاسلوب المتسامى ارضاء لكل من الانا والانا الاعلى والمجتمع .

وانهمرت دراسات متعددة فى مجال التحليل النفسى لبحث العلاقة بين ما هو ظاهر وما هو مستتر فى العمل الفنى مثل دراسات بريل "A.A. Brill" (١٩٣١ م) ، ولى 'H. B. Lee" (١٩٤٧ ، ١٩٥٠ م) واتورانك "O. Ranck' (١٩٥٦ م) وماسلو "Maslow" . وعلى الرغم من أن أهم مساهمات التحليل النفسى هو اهتمامها بتأثير العوامل الكامنة فى العمل الفنى ، وعلاقتها بالمكبوتات المتضمنة فى العقل اللاواعى ، الا أنه أخذ على التحليل النفسى عدم دقته فى تفسيره للموضوع . فقد يكون هناك أكثر من تفسير للعمل الفنى الواحد دون الوصول الى حقيقة دقيقة عن طبيعة العمل الفنى السيكولوجية ، ومن هنا يكون قصور نظرية التحليل النفسى عند تفسيرها للخبرة الجمالية والفنية .

كما عجزت نظرية التحليل النفسى عن توضيح المحتوى الادراكى والمعرفى للفن ، ونهجت الى الخلط بين ميكانيزمات الدفاع ، والعقلانية ، والمعالجات الفكرية . ونراها عجزت تماما عن تحديد أثر المدخلات الشكلية والمعالجات المظهرية للفن . والحقيقة أن فرويد نفسه[1] وضح بأن التحليل النفسى لا يملك الكثير لتفسير الفن بقدر ما يملك من توضيح لأثر الرغبات والدوافع الجنسية المكبوتة .

وترجع نواحى قوة وضعف نظرية التحليل النفسى ، الى التركيز على الدوافع ، والى اهمال الوظيفة المعرفية والادراكية للفن . فالخبرة الفنية فى مجال التحليل النفسى تصيبنا بنوع من الحيرة ، فلماذا تقوم الخبرة الفنية بالتسامى أو الابدال واحلال اللذة مثلها مثل الاحلام وأحلام اليقظة وإذا كان الفن عملية ابدال للعوامل اللاشعورية ، فلابد وأن نتوقع زيادة ميل العصابيين الى تذوق الفن عن الافراد الاسوياء . بالطبع هذا أمر مشكوك فى صحته .

---

(١) Freud, S. (1930) Civilization and its Discontents New York : Cope and H. Smith. P. 144.

وبدأ تأثير التحليل النفسى الذى ظل مسيطرا لمدة غير قصيرة يميل إلى الاضمحلال بعد ظهور الفن الحديث الذى لا نستطيع من خلاله تمييز النواحى الداخلية والمستترة فى الفن من النواحى الخارجية وعلى الرغم من ذلك انه لا يمكننا أغفال اهمية نظرة التحليل النفسى فى فهم خبرة التذوق .

٢ ـ تفسير الجشتالت للتذوق : ـ

لم تحظ مساهمات مدرسة الجشتالت بنفس الشهرة التى نالتها مدرسة التحليل النفسى فى مجال التذوق ، حيث أنها لا تعد من سيكلوجيات التذوق الجمالية الرئيسية الا أنها أضافت نقاطا لا تقل عن النقاط التى قدمتها مدرسة التحليل النفسى لاهتمامها بالنواحى الادراكية والمعرفية للفن . وسلمت هذه النظرية بأن الكل أو الجشتالت هو أكثر من مجرد مجموع أجزائه . وأن الجزء يتحدد بطبيعة الكل وأن الأجزاء تتكامل فى وحدات كلية . وقد أوضح ذلك "A. Ehrenzweig' (١٩٣٥ م) عندما تناول دراسة خصائص الصفة الكلية للفن فقد لاحظ أن الانسان حينما يستمع الى قطعة موسيقية فإنما يستمع الى نغم وهذا النغم يتكون من أصوات مختلفة ، لآلات متعددة . ورغم ذلك ندرك القطعة الموسيقية ككل ، ولا ندرك عزف كل آلة على حده ، ولهذا فالنغم صيغة كلية تجعله مميزا عن لحن آخر ، تشترك فيه نفس الآلات .! وينطبق ذلك على أى عمل فنى آخر سواء كان لوحة ، أو تمثالا أو قصيدة شعر ، فالشكل أو اللحن له وحدته الكلية ، التى تجعله مميزا عن غيره . وقد جعلت هذه النظرية من سيكولوجية الشكل اساساً لدراستها ومن هنا نشأت تسمية "Gestalt" ويعنى بها الصيغة الادراكية الكلية أو الشكل الكلى المدرك ، ويعتبر هذا المفهوم من أهم مساهمات الجشتالت فى مجال الخبرة الفنية . فمبدأ الوحدة الفنية التى اشاروا اليه ، كان ضربة قوية فى وجهة النظريات التى تنادى بفكرة التجزئة . مثل المدرسة السلوكية والمدرسة التحليلية .

ومن خلال هذا المفهوم ظهرت دراسات كثيرة أخرى لاصحاب الجشتالت من أهمها دراسات [illegible] (١٩٤٩ ، ١٩٥٨ م) ودراسة برات "C. Pratt" (١٩٣١ م) ، ١٩٦٨ م) التى تناولت التذوق [illegible] الموسيقى . ودراسة تيادور ليبس "T. Lipps" والتى [illegible] فيها على الحركة العضلية [illegible] بالتقمص "Feeling into" [illegible]

مختلفة من الفنون مثل العمارة والنحت . واتجه الى نفس الاتجاه كارل جروز "C. Grooz" عندما افترض بأن هناك احساسات عضلية لحركة اجسامنا تحدث فى باطننا ، عند ادراكنا للأشكال سماها (المحاكاة الداخلية) وأوضح أنه يمكن قياس هذه الحركات تجريبيا فى عمليات الادراك . وإذا كان ليبس أرجع مصدر هذه الاحساسات إلى الموضوعات الخارجية فأن جروز أرجعها إلى ما يجرى فى باطننا وبدون وعى منا .

ونرى أن نظرية الجشتالت اهتمت اساسا بالادراك للشكل ، والمعانى الفيزيقية التى تؤثر فى الادراك والتى تعتبر جزءا مكملا للعملية الادراكية فوضحت أن لغة الشكل المرئى تحمل الى جانب واقعها البنائى بعدا ادراكيا ، يتمثل فى مدلولاتها الرمزية والمعرفية . وأن العمل الفنى فى ضوء ذلك يدرك كوحدة واحدة ، ولذلك نراها اهتمت بالعوامل الظاهرة للشكل ، والعوامل غير الظاهرة المتضمنة فى المضمون . واتضح هذا المفهوم فى دراسات كل من كوهلر "Kohler" (١٩٤٨) وارنهيم (١٩٤٦ ، ١٩٥٨) ، كابلان "Ka-plan" (١٩٦٧) وفرنر "Werner"(١٩٦٣) .

كما اهتمت دراسات أخرى بدراسة العلاقة الشكلية واللونية والتفضيل اللونى والشكلى مثل دراسات كل من الين E. L. Allen وجليفورد "j. P. Gulford"(١٩٣٦) ودراسة ايزيك (١٩٤١) .

واخذ على الجشتالت وضعها للمعانى الانفعالية فى مرتبة ثالثة ، بين المثيرات الادراكية ولذلك لم تتمكن من اقامة تماثل بين البناء الدينامى للادراك الفنى . أى بين ادراك الشكل الخارجى وبين تأثير الصيغ Configuration التى يدركها المركز البصرى فى المخ . وإذا كانت مدرسة الجشتالت ساهمت مساهمة فعالة فى فهم الادراك الفنى ، الا أنها لم تقدم أى شئ يساعدنا به فى فهم الافكار الرئيسية "Themes" للفن مثل عقدة أوديب أو مشكلة الملك ليسر أو النواحى التمثيلية Representation المتضمنة فى الرسم والرقص والرواية .... الخ والتى أبرزتها مدرسة التحليل النفسى بشكل واضح فى دراستها .

٣ ـ النظرية السلوكية :

وإذا كانت اسهامات التحليل النفسى والجشتالت ، تركزت فى المجال النظرى لفهم الخبرة الفنية عند المتذوق . فأن اسهامات السلوكية كانت مقيدة بفكرة البحث العلمى والتجارب الفنية المنضبطة للكشف عن الجوانب المختلفة للسلوك لدى المتذوق . حيث افترضت أن الانتاج الفنى ما هو الا منبهات حسية ، تثير لدينا بعض الاستجابات . فالعمل الفنى ينبه مراكزنا الحسية بما يحمله من موجات ضوئية أوصوتية أو وسائل فيزيقية أخرى . ومن البحوث المميزة فى الدراسات السلوكية التى تمت على المتذوق . دراسة فلانتين "C.W. Valentine" (١٩٦٢) التى اهتم فيها بدراسة ردود الفعل النفسية تجاه العمل الفنى . وقد اتجه الى نفس الاتجاه كل من دريهر "R.E. Dreher" (١٩٤٨) اليس "D. S. Ellis" (١٩٥٢) بريغوث "Brighouse"(١٩٥٢) Grunewald (١٩٥٣) .

ومساهمة السلوكية فى فهم الخبرة الفنية محدودة تماما ، ما دمنا مقتنعين بأن الخبرة الفنية لا يمكن قياسها من خلال مجموع درجات ردود أفعال الناس فى اختبارات الجمل التفضيلية ، والتى تعبر عنها مجموع تفضيل الأجزاء المتضمنة فى العمل الفنى ، ويرجع ذلك إلى فكرتها الترابطية التى اعلنت عنها مدرسة الجشتالت حربا عنيفة وتعد دراسة بيرلين "Berlyne" من أهم الاسهامات النظرية التى ساهمت بها السلوكية فى مجال الدراسات النظرية لسيكلوجية التذوق فى العصر الحديث . فقد افترض بيرلين بأن أهم مميزات العمل الفنى ايقاظه لمثيرات متنوعة داخل الفرد . ثم تخفيضه لهذه الاثارات والتخلص منها ، عن طريق الحلول الفنية المطروحة فى الفن . فالعمل الفنى بما يتضمن من مثيرات متنوعة مثل الجده ، والمبالغة والمغايرة والتعقد ، والادهاش وطبيعة الديناميكية ، يوقظ العديد من المثيرات داخل المتفرج ، أو المستمع ومن هنا افترض بيرلين بأن للفن قدرة على تصعيد الانفعالات وشحنها ، وقدرة أخرى على تخفيضها وتفريغها وأضاف بيرلين (١٩٧٠ م) بأن ايقاظ الاثارة المعتدل قد يكون فى حد ذاته مثيرا للذة ، التى تبدو كنوع من المكافأة وأطلق عليه مسمى (نظام المكافأة Reward Sys-tem) وذلك بغض النظر عما سيتبعه من تخفيض فى الاثارة . وفكرة بيرلين هنا عن التذوق تختلف عن فكرة التحليل النفسى ، حيث انها لا تنبع من مبدأ اللذة كما يتضح فى نظرية التحليل النفسى ، وإنما نابعة من مبدأ المكافأة .

وبذلك نرى المدرسة السلوكية اسست فكرتها عن الخبرة

التذويقية بناء على مفهومها للمثير والاستجابة ، ودراسة المتغيرات البيئية المسئولة عن نمو السلوك الجمالى ، المحكوم من الخارج ، واثر القدوة والمحاكاة فى نمو هذه النماذج السلوكية ، ونظرت للسلوك على أنه مجرد زيادة كمية ، وليس عملية تنظيم معرفى وانفعالى . فقد اهتمت بدراسة العوامل التى تحكم السلوك دون أن تحدد الظروف الخاصة التى تجعل المتذوق يفضل تعبيرا عن الاخر .

٢ ـ نظرية المعلومات :

فسرت هذه النظرية الخبرة الفنية للمتذوق من خلال القوانين الرياضية ، ونظام الارسال والمفاهيم الوصفية التى تنادى بها ، فافترضت بأن التذوق يقوم على فكرة تسمى المفاهيم غير الاكيدة "Concept of Uncertionly" والتى تسلم بوجود أكثر من احتمال فيما يوقظه الشكل الواحد من اثارات . وتفترض هذه الفكرة ان حالة التشكك وعدم التأكد التى تظهر أثناء متابعة العمل الفنى ، يصاحبها حالة من عدم الرضا ، والشعور بعدم الراحة . وأن المشاهد أو المستمع يشعر بالنجاح اذا تمكن من التخلص أو من تخفيض حالة التشكك هذه ، كما يشعر بالاحباط وعدم الراحة عندما تزداد لديه حالة التشكك نتيجة ضعف توقعاته ، وزيادة غموض الموقف . وترى هذه النظرية بأن المعلومات التى ترد من الفن يمكن تحديدها فى مصطلحات كمية . كما أن انتقاء بعض البدائل وزيادة الاحتمالات لبعض البدائل دون الأخرى ، يقلل من حالة التشكك ، ويخفض من التوتر ، ويحقق اللذة . وتساعد المعلومات المتوفرة لدى الفرد على تحقيق هذا الدور فيتوقف خروج هذه الحلول « المخرجات » على طبيعة المعلومات المدخلة « المدخلات » فإذا كانت تتميز بالاسهاب والتطويل والتكرار الزائد لنفس العناصر والنماذج ، فأن ذلك يوحى بأنه أمام عمل ممل ورتيب . أما إذا كانت تتصف بالايجاز الشديد ، فأن المشاهد تنتابه الحيرة ، ويختلط عليه العمل الفنى فيبدو مشوشا .

ومن هنا نرى أن نظرية المعلومات تفترض بأن العمل الفنى يوقظ توقعات معينة لدى المتذوق ، يحرزها بناء على معلوماته وخبراته السابقة . التى تتمثل فى المواقف والمثيرات السابقة المتشابهة ، مع نفس المواقف والمثيرات الفنية الجديدة ، التى يواجهها . ولكنه يبدأ فى التشكك عندما تحبط توقعاته ، بما تدفعه الى استخدام مزيد من المعلومات تمكنه من تحقيق اللذة . ومن هنا تفسر هذه النظرية سر اللذة التى يشعر بها الجمهور أثناء تذوقه للفن . والواقع أن نظرية المعلومات كانت بمثابة اداة تحدى به وجه التحليل النفسى ، وفكرته عن التوحد فى الفن . وتكمن أهمية هذه النظرية فيما اوضحته عن العلاقة بين ردود الأفعال الجمالية والخبرة . والتى لا تقتصر على مثيرات معينة كما حدث لدى السلوكيين وانما تمتد الى متابعة دينامية نمو العمل الفنى . وذلك بناء على تصنيف المثير كميا ، فى مصطلحات من خلال طبيعة المعلومات وما تتضمنه من اسهاب أو ايجاز أو ادهاش وتعقيد . ومن أهم الدراسات التى تعرضت لهذا المعنى دراسات كل من كوهن "Cohen" (١٩٦٢ م) ومولز "Moles" (١٩٥٦) (١٩٦٦) ، (١٩٦٧) . ونظرت هذه النظرية الى الفن من منظور أنه وسيلة لانتقال المعلومات ، أى وسيلة للاتصال . وأنه رغم اشتراكه مع مظاهر أخرى كثيرة فى صفة المعلومات ، ألا أنه يزيد عن هذه المظاهر فى أنه توقظ الخبرة الجمالية ، التى يتم استنباطها من التوقعات ، والاحباطات أثناء التعابس معه ، والحقيقة وفى أحسن الاحوال فان نظرية المعلومات للفن ، يمكن أن تكون كافية فقط لتحليل بعض المظاهر البنائية "For-mal Struclure" للعمل الفنى ، ولكنها وقفت عاجزة عن تفسير الفكرة الأساسية للعمل الفنى "Themtical Content" وتطورها خلال نظام معرفى أكثر تفصيلا .

وبجانب اهتمام سيكولوجية المتلقى بالمتذوق ، فإنها تهتم ايضا بسيكولوجية المستهلك ، ودراسة الخطوات والاجراءات الدعائية والاعلانية ، بناء على دراسة العوامل السيكولوجية ، التى تجذب المستهلك لسلعة معينة ، من خلال معرفة الدوافع السيكولوجية لعوامل تفضيل الجمهور المستهلك ، لقيم جمالية معينة ، دون أخرى ، والتى تدفعه لشراء واختيار سلع معينة . وذلك من خلال الطرق المنهجية ، والمعيارية الخاصة لقياس مدى قبول أو رفض شكل سلعة ما . وأن كان البعض رفض التسليم بوضع سيكولوجية المستهلك تحت اطار سيكولوجية الفنون ، لانهم يرون أن فن الدعاية فن استهلاكى ، ولا يهتم بابراز القيم الجمالية المنزهة عن أى غرض . بقدر اهتمامه بابراز المكاسب المادية ورواج السلعة المعلن عنها . ولكننا على أى حال يمكن أن ننظر إليه من منظور الفنون التطبيقية الاخرى ، والتى لابد وأن تتأثر بسيكولوجية المستهلك . فمصمم الاعلان لابد وأن يتوخى فى عمله عنصرين أساسين

فى وقت واحدهما عنصر الجمال ، والهدف الوظيفى للسلعة المعلن عنها ، ويشترط أن تقدم للمستهلك بشكل جذاب يثير انتابه ، وتجعل من السهل قراءته وفهمه بالشكل الذى يبغيه المعلن [١] . ويمكن القول أن الوظيفة النفسية الاساسية للاعلان هى جذب انتباه المستهلك ، من خلال القيم الجمالية الفنية ، كما أن الدراسات النفسية والسلوكية قد انتهت الى مجموعة من النتائج التى اصبحت ذات دلالة كبيرة فى هذا المجال .

ثالثا : الدراسات السيكلوجية التى تناولت الفن كوسيلة لا لغاية جمالية : ـ

على الرغم من امكانية ادراج هذا المجال ضمن اطار المجالين السابقين لانه يتناول كلا من منتج الفن ومتلقيه ، الا أن الباحثة فضلت أن تفرد له مجالا مستقلا لاختلاف هدف المجالين السابقين عن هدف هذا المجال . فالفن هنا وسيلة وليس غاية كما اتضح فى المجالين السابقين . وينبع هذا المحور للدراسات السيكلوجية الفنية ، ومن منطلق الفكرة التى ترى أن الفن إنعكاس كامل لشخصية منتجه ، فهو يعكس اسرار النفس الانسانية ويفضح عن مكبوتها الظاهره والباطنه ، الشعورية ،واللاشعورية ، ولذلك استخدم اصحاب هذا المدخل الفن كوسيلة قياسية ، لقياس بعض جوانب الشخصية مثل النواحى المعرفية والابتكارية والذكاء ومن أهم الدراسات التى تناولت هذه الجوانب هذه اختبار فلورانس جودانف "F. Goodenough" [٢] (١٩٢٦) المعروف باسم اختبار رسم الرجل والذى يفضل استخدامه مع الاطفال ولا يأبه منه بمهارة الطفل الجمالية للرسم .

وهناك إختبارات أخرى اتخذت من الفن وسيلة قياس وهى الاختبارات الابتكارية ومن أهم هذه الاختبارات اختبار التفكير الابتكارى الذى اعده جيلفورد [٣] (١٩٥٧) وقسم فيها قدرات التفكير الانتاجى فى نظريته عن تنظيم العقل الى قدرات التفكير الانتاجى التقاربى ويتضمن الاحتمالات فى اجابة واحدة كما هو الحال فى معظم اختبارات الذكاء وقدرات التفكير الانتاجى التباعدى . الذى يتطلب أكبر عدد ممكن من الاجابات لمشكلة ما . وأنه يمكن قياس الموهبة الابتكارية ، عن طريق قياس قدرة معينة وهى (الاصالة ـ الطلاقة ـ المرونة ـ اعادة التحديد ـ التفكير التقويمى) وتتطلب بعض هذه الإختبارات استجابة لفظية وبعضها يتطلب استجابات للاشكال والصور أو الرسوم

أما اختبارات تورانس [٤] للتفكير الابتكارى فقد ظهرت بناء على المتطلبات التربوية التى تهدف الى تنمية الابتكار وهذه الاختبارات هى فى الواقع تعديل لاختبارات جيلفورد وهى (الطلاقة ـ والمرونة ـ والاصالة ـ واعطاء التفاصيل) واختباراته مقسمة الى بطاريتين احداهما لفظية ، والاخرى مصورة . ويستخدم فيهما الرسم) أو تكملة الصور ، أو انتاج أكبر عدد من الرسوم من مثير معين ثابت . هذا بالاضافة الى اختبارات أخرى سارت على نهج مماثل مثل اختبارات تايلر [٢] "Talor" (١٩٦١) وإختبار كنوبر Kno-ber الذى يقيس فيه الابتكار الفنى للمراهقين والراشدين ويطلب من المفحوص رسم اشكال من الذاكرة ، ورسم بعض الاشكال المألوفة ـ والقيام بترتيب بعض الاشكال ـ تكملة بعض الرسوم من عناصر مبدئية معطاة ـ وتحديد الاخطاء فى بعض الرسوم وانتاج اعمال فنية تدل على الخيال والتمثيل الرمزى . واختبار هورن "Horn" الذى اعده لقبول طلبة كليات الفنون ويقيس الابتكارية فى الفن . ويطلب فيه من المفحوص رسم شىء مألوف فى وقت محدد وعمل رسوم هندسية تجريدية بسيطة ، من المثلثات والمربعات . ورسوم أكثر تعقيدا تستثير الخيال الابتكارى .

وهناك اختبارات أخرى لجأت إلى الانتاج والتذوق الفنى ، كوسيلة لقياس القدرات الخاصة فى مجالات الفنون ، مثل اختبارات القدرة الموسيقية ومن أهمها اختبار سيشور "Seashore" [٣] (١٩١٩) ، (١٩٣٩ م) ، ويهتم بتمييز الاصوات من حيث (شدة الصوت ـ وتذكر الايقاعات والزمن ، ونوعية الصوت والالحان) واختبار ارنولد بنتلى "Bentley" للقدرة الموسيقية عند الاطفال (١٩٦٣ م) وهناك اختبارات اخرى تقيس جوانب القدرة فى مجال الفنون البصرية مثل اختبار جريفز "Graves" للحكم الفنى ويهدف الى ادراك المبادىء الاساسية ، للعمل الجمالى مثل (الوحدة

---

(١) Nelson, R. Paul (1977). The Design of Advertising Wmic Brown Company, U.S.A. P. 102

(٢) فؤاد ابو حطب ، سيد عثمان ، (١٩٧٩ م) التقويم النفسى ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .

(٣) عبد السلام عبد الغفار ، اختبارات القدرة على التفكير الابتكارى ، (١٩٦٥ م) ، لجنة البيان المصرى ، القاهرة .

(٤) فؤاد أبو حطب ، عبد الله سليمان (تقنين اختبارات تورانس للتفكير الابتكارى مكتبة الانجلو المصرية .

السيادة - التنوع - التوازن - الاستمرار - التناسق - التناسب - الايقاع) وحقق ذلك من خلال عرض (٩٠) زوج من الرسوم المجردة احداهما يتفق مع المبادىء الثمانية السابقة والاخر لا يتفق معها ، ويطلب من المفحوص أن يفاضل بين الرسوم الثنائية هذه . ولم يتضمن هذا الاختبار نماذج من الاعمال الفنية حتى لا يتأثر المفحوص فى حكمه بخبرته السابقة . واتجه الى نفس الاتجاه ماير "Meier" (١٩٦١ م) فى اختباره الخاص بالحكم الجمالى والذى يتكون من ١٠٠ زوج من الرسوم بالأبيض والأسود ويتم التفضيل بينهما . هذا بالاضافة الى اختبار القدرات فى الفنون البصرية « لمحمد عماد اسماعيل »[١] (١٩٥٩ م) بقياس الطلاقة والتقدير الجمالى بناء على تكميل الاشكال وتكميل الصور .

وهناك اختبارات أخرى استخدمت الفنون كوسيلة لقياس الشخصية عن طريق الاداء والاساليب الاسقاطية مثل اختبار « بندر - جشتالت » البصرى الحركى الذى يعرض فيه على المفحوص مجموعة من الاشكال ذات التنظيمات المختلفة ، ويسأل المفحوص فى نقل بعض الاشكال وملاحظته مدى نجاحه أو اخفاقه فى ذلك . واختبار رسم المنزل والشجرة والشخص لجون باك الذى يهدف الى دراسة الشخصية عن طريق الرسم . واختبار كاترين ماكوفر "C. Machover" (١٩٨٠ م) لقياس شخصية الطفل ، وقياس نمو مفهومه للذات . وذلك من خلال رسمه للانسان وملاحظة مدى تأكيد الطفل على بعض الجوانب فى الرسم والتى تعبر عن صحته النفسية والعقلية وطاقته النفسية .

كما تطرق هذا المجال الى عديد من الدراسات التى استخدمت الفن كوسيلة تشخيصية وعلاجية فى الحالات الإكلينيكية أو فى حالات البالغين والاطفال المعوقين عقليا أو جسمانيا أو نفسيا[٢] . ومن أهمها دراسات "E. Kromer" (١٩٥٨) ، (١٩٧١ م) ، (١٩٧٢ م) والتى اهتم فيها بدراسة دور الفن كوسيلة علاجية للطفل .

رابعا : دراسات تناولت الابعاد النفسيفيزيقية للفن :

أما المحور الرابع لسيكولوجية الفن فقد اهتم بدراسة الجانب النفسى للخصائص الموضوعية والفيزيقية لعناصر الفن ذاته . أى دراسة الاثار النفسية لجماليات الاشكال « المورفولوجيا "Morphology" والتحليل الجمالى للعمل الفنى . وقد يتبادر الى الاذهان أن هذا النوع من الدراسات لا يدخل ضمن نطاق سيكولوجية الفن . بل يرجع إلى فلسفة الفن . لكن فى الحقيقة أن كيفية تناول الخصائص الجمالية للفن من وجهة نظر السيكلوجى ، تختلف عن كيفية تناول الخصائص الجمالية للفن من وجهة نظر الفيلسوف أو الناقد الفنى لها . ويبدو ذلك الاختلاف فى مثديولوجية كل منهم وأسلوبه فالناقد حينما يقوم بتحليل دقيق للعمل الفنى يقوم ببيان مصادر قوته وضعفه من الزاوية الجمالية والبناء الفنى له . أما حينما يتناوله السيكلوجى كما حدث لدى مدرسة الجشتالت ، نجده يهتم بالآثار النفسية التى تحدثها المظاهر الشكلية "Formal Aspects" المتضمنة بالأعمال الفنية وخصائصها الفيزيقية . مثل (الخط واللون والمساحة والشكل والايقاع والانسجام والدرجة .... الخ) داخل النفس الانسانية .

ويرجع لمدرسة الجشتالت ونظرية المعلومات الفضل فى معظم الدراسات فى هذا الاتجاه من سيكولوجية الفن . واحرز رودلف ارنيهم مجموعة من الدراسات المرتبطة بهذا المجال ، تناول فيها جوانب مختلفة من الادراك والقيم الشكلية ، مثل دراسة عن الادراك التجريدى للفن (١٩٤٧ م) . ودراسته عن العلاقة بين الشكل والفراغ فى اعمال هنرى مورى (١٩٤٨ م) ودراسته للعلاقة بين الادراك البصرى وادراك الفن (١٩٥٤) وفى دراسته عن التحليل الادراكى الكونى للرموز "Cosmologiecal Symbol" (١٩٦١ م) ودراسته للعلاقة بين الادراك البصرى والتفكير . فى كتابه التفكير المرئى (١٩٦٩ م) هذ بالاضافة الى دراسات اخرى عديدة تقدمت بها مدرسة الجشتالت فى هذا المجال مثل دراسة كوفكا عن الفراغ (١٩٣٠ م) وعن ادراك اللون (١٩٣٦ م) ودراسة ايزنك "H. j. Eysenck" (١٩٤٢ م) ودراسة كل من "Loize , Vescher" عن ديناميات الادراك الحسى "Phy-siognomic Preception" عند الانسان للفن . والتى اهتمت بتوضيح المعانى التعبيرية والانفعالية فى الادراك .

---

(١) محمد عماد اسماعيل (١٩٥٩ م) قياس الابداع الفنى وعلاقته بالتربية الفنية ، النهضة المصرية .

(٢) Williams, Geraldine H. and Wood, Mary M. (1975) Developmental Art Therapy, U. Press, Baltimore.

ومن هذه الدراسات دراسة ارنهيم عن مفهوم التعبير من خلال نظرية الجشتالت (١٩٤٩ م) وعن الانفعالات والاحساسات الناتجة عن تأثير الفنون الفيزيقى فى سيكولوجية الفن (١٩٥٨) . ودراستى بارت "C. G. Partt" (١٩٣١ م) ، (١٩٣٥ م) ودراسة "Werner, Kaplen (١٩٦٣) واهتمت هذه الدراسات بالعلاقة بين العوامل الموضوعية والذاتية فى ادراك المثيرات السمعية والبصرية وقوانين تنظيم هذا الادراك السمعى والبصرى . وخداع الحواس مثل الدراسات التى ابرزها كوفكا "Koffka" فى كتابه نمو العقل (١٩٢٤) ، (١٩٤٠) ودراسات كوهلر Kohler (١٩٣٨) ، (١٩٤٠) ودراسة فرتهيمر "Wertheimer" (١٩٥٩) التى فسر من خلالها (ظاهرة فاى ـ Phi)والتى اثبت من خلالها أن نظام الصيغة الكلية ، يترتب إلى حد كبير على الخصائص الجزئية لهذه الصيغة وأن الحركة البادية ، لها أنواع كثيرة قد يكون من ورائها خداع حركى ينتج عن وجود شكلين أو أكثر لا يتحركان ، ولكن عند عرض أحدهما فى مكان الآخر بعد اختفائه بثوان قليلة وعلى مسافة معينة ويتوالى الشكلين فى الاختفاء والظهور فان الناظر لهما ، يرى شيئا واحدا متحركا بسرعة انتقاله من الشكل الاول إلى الشكل الثانى . ولم تقتصر البحوث على دراسة الخداع الحسى البصرى والحركى ، بل امتدت أيضا الى المجال السمعى والتذوقى والمسى ، وهذا الخداع يستمد خصائص من خصائص المجال السيكوفسيولوجى ، فهذا الادارك ليس مجموعة احساسات ولا تأليفا بين احساسات متعددة ، كما أنه لا يرجع الى التأويل العقلى ومن هذا أثبتت دراستهم أن ثبوت الشىء لا يفى ثبوت المدرك . ومهدت هذه الأفكار الى ظهور مدرسة فن الخداع البصرى ــ Op Art " ومن أهم فنانيها البرز وفيكتور فازريللى وبرجيت رالى . كما يرجع الى هذه الدراسات الفضل فى ظهور فن الكارتون والسينما .

كما كان لنظرية المعلومات أهمية خاصة فى توضيح أساليب البناء الفنى ، وأثر الاساليب الفنية المختلفة على التعبير الفنى وذلك فى دراسات كل من Nichols (١٩٦٢ م) و "Serbus" (١٩٦٢ م) ، ايزنك (١٩٤٠ ـ ١٩٤١ م) وكامب "Kaupp" (١٩٦٤ م) .

يتضح مما سبق أن سيكلوجية الفن ، مجال واسع ضمن الدراسات السيكلوجية والفنية ظهر فى أوائل هذا القرن . وانها تختلف عن العلوم الكثيرة الاخرى المبنية على الفن ، والتى نبعت من فلسفة الفن والجمال ، ومن خلال تاريخ الفن والنقد الفنى والمعلومات الجمالية فى الفن او سيسيولوجيا الفن ، أو علم الاجتماع الفنى أو انثروبيولوجى -Anthrop "ogy" الفن وهو العلم الذى يتناول تطور الفن عبر العصور عند الجنس الانسانى وايثنولوجى "Ethnslogy" الفن وهو العلم الذى يهتم بتقسيم الفنون الانسانية بناء على تقسيم الاجناس البشرية الى سلالات تختلف فى عاداتهم وتوزيعاتهم . ودراسة العلاقة بين هذا التقسيم والنظم الثقافية .

وأن الجهود والدراسات المبذولة فى هذا المجال على مختلف المستويات العالمية أو المحلية تؤكد على ضرورة الاعتراف به كمجال علمى فعال ومستقل ومن ثم لابد من العمل على ازالة الغموض المعرفى الذى مازال يكتنف الكثير من جوانبه ، واوجه نشاطه . وهذا هو ما حاولت الباحثة التأكيد عليه فى هذا البحث الذى تأمل أن تكون قد وفقت فيه ومازال باب الاجتهاد فى هذا المجال العلمى مفتوحا على مصراعيه داعيا الى مزيد من الجهد العلمى المكثف لتأسيس قاعدة معرفية واضحة فى مجال سيكلوجية الفن .

المراجع العربية

١ - اسعد رزق (١٩٧٩) موسوعة علم النفس ، بيروت : المؤسسة العربية للطباعة والنشر .

٢ - حسن أحمد عيسى (١٩٧٩ م) الابداع فى الفن والعلم ، الكويت : عالم المعرفة العدد ٢٤ .

٣ - جون ديوى (١٩٦٣ م) الفن خبرة ، ترجمة زكريا ابراهيم ، القاهرة : دار النهضة العربية .

٤ - جيرالد جيلفورد (١٩٧٥ م) ميادين علم النفس النظرية والتطبيقية - المجلد الأول ، أشرف على ترجمته يوسف مراد القاهرة : دار المعارف .

٥ ـ روت م . بيرد (١٩٧٧ م) جان بياجيه وسيكلوجية نمو الأطفال ، ترجمة فيولا بباوى القاهرة : ٠ مكتبة الانجلو المصرية .
٦ ـ زكريا ابراهيم (١٩٧٧ م) مشكلة الفن ، القاهرة : مكتبة مصر .
٧ ـ عبد الحليم محمود السيد (١٩٧١ م) الابداع والشخصية ، مصر : دار المعارف .
٨ ـ عبد السلام عبد الغفار (١٩٦٥ م) اختبارت القدرة على التفكير الابتكارى مصر : لجنة البيان المصرى .
٩ ـ عبلة حنفى عثمان (١٩٨٦ م) الدراسات السيكلوجية الفنية بمصر بحث منشور فى كتاب المؤتمر الثانى لعلم النفس فى مصر . الجمعية المصرية للدراسات النفسية .
١٠ ـ فتح الباب عبد الحليم (١٩٨٣ م) طرق البحث فى الفن والتربية الفنية ، القاهرة عالم الكتب .
١١ ـ فؤاد ابو حطب ، وسيد عثمان ، (١٩٧٩ م) التقويم النفسى ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .
١٢ ـ عبد الله سليمان (تفنين اختبارات تورانس للتفكير الابتكارى) مصر : مكتبة الانجلو المصرية .
١٣ ـ محمد عماد اسماعيل (١٩٥٩ م) قياس الابداع الفنى وعلاقته بالتربية الفنية القاهرة : النهضة المصرية .
١٤ ـ محمود البسيونى (١٩٨٥ م) سيكلوجية رسوم الأطفال ، القاهرة : دار المعارف .

المراجع الأجنبية

1- Allen, E.L. & Guilford, J.P. (1936) Factors Determining The effeclire values of color combination: A.J., Psycho.
2- Allport, F.H (1955) Theories of Perception and the Comcept of Structure. "N.Y.: Wiley.
3- Arnheim, Rudolf (1970) Visual Thinking, London: Faber and Faber.
4- Berlyne, D.E. (1967) Arousal and Information in D. Levine Lincoln: N.Y. Nebraska Press.
5- Cohen, J.E. Information theory and music (1962) Behavioral Science.
6- Collingwood, R.C. (1938) The principles of Art. Oxford. Clerendon Press.
7- Exsenck, H.J. (1941) The empirical determination of an aethetic Formula Psych.
8- Freud, S. (1930) Cirilization and Its Descontents N.Y.: J. Cope & H. Smith.
9- -------(1938) Totem and Taboo N.Y. Moder Library.
10- ------(1948) The relation of the poet and day-dreming London: Hogarth Pres and the unstitule of Pacho-Analysis.
11- ------(1948) Leonardo da Vinici. London: Routledge and Kegon Paul.
12- Jonec, L. (1954) Visual Massage presentation Part F of Final contract.
13- Jung, Cart C. (1982) Man and his Symbols: Dell, Publising Co., N.Y.
14- Koffka, k (1940) Problems in the psychology of Art: Loncaster Press.
15- Kohler (1940) Dynamics in Psychology. N.Y.: Liveright.
16- Keritler, Hans & S. (1972) Psychology of the Arts: Dwke University Press. U.S.A.
17- Meyer, L.B. (1959) Meaning in music and information theory.
Journal of Aesthtics and Art Criticicm 17 486-500
18- Moles, A. (1966) Information theory and Esthetic Perception, Urbana: University of Jllinois.
19- Piaget, J. (1967) The Child's conception of Space. N.Y. W.W. Norron Company.
20- Valentine, C.W. (1962) The Experimental Psychology of Beauty. London: Methuen.
21- Walsh, D. (1968) THe Cognitive Conternt of Art. Contemporary studis in Aesthetices. N.Y. McGrow-Hill.

أثر العلاج النفسى الجماعى فى ازدياد تأكيد الذات وتقديرها وانخفاض الشعور بالذنب وانعدام الطمأنينة الانفعالية لدى جماعة عصابية

« دراسة تجريبية »

د. أحمد خيرى حافظ — قسم علم النفس — كلية الآداب ـ جامعة عين شمس

د. مجدى حسن محمود — قسم علم النفس — كلية التربية بالفيوم ـ جامعة القاهرة

مدخــــل :

فى دراسة سابقة لنا اشرنا إلى أن العلاج النفسى الجماعى صورة نشطة ومتطورة من العلاج النفسى ويرجع ذلك إلى اهمية انتماء الفرد إلى جماعة وما تضفيه هذه الجماعة عليه من فرص التوحد بالأعضاء الأكثر نضجا وتوسيع المجال النفسى لديه مما يزيد من قدرته على تقييم الأمور وعدم التقيد بوجهة نظره فقط كذلك شعوره بالأمن الذى يدعوه إلى التعبير التلقائى مما يخلع على الجماعة قيمة علاجية هامة .

والمتتبع لما ينشر فى السنوات الأخيرة يلاحظ أن ثمة انتشارا واسعا لاستخدام العلاج النفسى الجماعى فى مجالات عديدة ، انتشارا يكشف عن فعالية العلاج النفسى الجماعى من ناحية وعن صلاحيته لتناول كثير من الظواهر المرضية وغير المرضية من ناحية أخرى .

وأبرز ما تشير اليه الدراسات المنشورة فى مجال العلاج النفسى الجماعى من قضايا — على كثرتها — يمكن عرضها على الوجه التالى :

اولا : ثمة سؤال مطروح منذ نشأة هذا النوع من العلاج

اولا : ثمة سؤال مطروح منذ نشأة هذا النوع من العلاج ولا يزال يشغل اهتمام عدد كبير من الباحثين يتلخص فى الصياغة التالية : أيهما افضل العلاج النفسى الفردى أم العلاج النفسى الجماعى وتحاول كثير من الدارسات المقارنة الاجابة عن هذا السؤال وتتراوح النتائج بين سيادة فاعلية العلاج النفسى الجماعى على العلاج النفسى الفردى ، وبين تعادل تأثيرهما أو التوصل إلى نتائج متقاربة فى أغلب الأحوال .

ففى دراسة حديثة أجريت بهدف المقارنة بين كلا النوعين من العلاج قام Budman et al. بتطبيق مقاييس تقدير الذات لكوبر سميث ومقياس الوحدة النفسية U C L A وقائمة مراجعة الأعراض النفسية والعقلية Scl – 90 على ثمان وتسعين مريضا نفسيا تم تتبعهم لمدة عام تلقى بعضهم علاجا فرديا والبعض الآخر علاجا جماعيا وقد أظهرت النتائج تحسنا جوهريا متقاربا فى كلا النوعين من العلاج (١٦) .

وإلى ذات النتيجة تقريبا توصلت دراسة decarufel &

Piper والتى أجريت بهدف معرفة فاعلية العلاج الفردى أم الجماعى سواء فى الأمد القصير Short-term أم الأمد الطويل Long-term على عينات مختلفة تم اختيارهم عشوائيا من بين المترددين على عيادة نفسية كانت شكواهم الرئيسية القلق وانخفاض تقدير الذات وصعوبة التواصل .

وتشير نتائج المقارنة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين النوعين من العلاج (٢١) والمقارنة بين هذين النوعين من العلاج النفسى تبدو وكأن هناك ثمة تناقض بينهما وعليه حين يستخدم أحدهما لا يجوز استخدام الآخر وقد ناقش Scheidlinger هذه النقطة بالتحديد فى دراسة حديثة بعنوان Indivdual and group psychology are they opposed

وبعد استعراض لمختلف وجهات النظر انتهى إلى أن كلا النوعين من العلاج النفسى يتكاملان بالضرورة دون صراع أو تناقض (٤٢) .

ثانيا : وكما يثور التساؤل بين نوعى العلاج الفردى والجماعى فان تساؤلا آخرا لا يقل أهمية يدور بين المشتغلين بالعلاج النفسى الجماعى يتلخص فى : أى طرق العلاج النفسى الجماعى أكثر فاعلية ؟

وقد أجريت دراسات عديدة قارن الباحثون من خلالها بين مدارس العلاج النفسى الجماعى وطرقها بداية بالعلاج بالتحليل النفسى والعلاج السلوكى والمعرفى وغير ذلك مما هو مطروح فى مجال العلاج النفسى من مدارس ونظريات .

ويعرض Hogg & Deffenbacher فى دراسة حديثة مقارنة لنتائج استخدام أكثر من طريقة علاجية مثل طريقة العلاج المعرفى وطريقة العلاج البين — شخصى لعلاج المكتئبين من طلاب الجامعة ولم تسفر الدارسة عن فروق دالة بين طريقتى العلاج (٣٢) .

وكذلك فعل Richert حيث قارن بين العلاج الوجودى والعلاج السلوكى (٤١) ومن المقارنة بين طرق علاجية تنتمى لنظريات نفسية بعينها إلى استخدام طرق حديثة تنتمى إلى أكثر من نظرية مثل دراسة Stone فى العلاج بالفن (٤٦) وكذلك دراسة Virshup (٤٨) وهناك طرق كثيره متنوعة منها ما قام به Levin عندما استخدم طريقة العلاج بالجرى Running مع ستة من المرضى العقليين باحدى المستشفيات كعلاج جماعى مساعد (٣٧) .

ثالثا : وحول قضية « مدة العلاج » أجريت دراسات كثيرة تدور حول المقارنة بين فعالية علاج جماعى ذى أمد قصير Short-term وعلاج جماعى ذى أمد طويل Long- term وفى دراسة أجرتها Dick & Wooff على أربعين مريضا تراوح المدى العمرى لهم بين (١٦ — ٥٠) عاما تلقوا برنامج علاج نفسى دينامى لمدة (١٢) اسبوع وقد اظهرت النتائج تحسنا اتضح فى نقصان اعتماد هؤلاء المرضى على الخدمات النفسية واظهر معظمهم تغيرات هامة فى الرضا الذاتى (٢٢) .

وأثار كل من Herman Schatzow قضية العلاج النفسى الجماعى ذو المدة المحددة حين أجريا دراسة على خمس مجموعات من الأسر التى تشكو من سفاح المحارم Incest تضم كل مجموعة الأب والأم والأبناء والأعمام والأخوال وكانت المدة (١٠) جلسات فى كل اسبوع جلسة واحدة وقد أظهر العلاج تحسنا عاليا فى تقدير الذات (٣٠) .

وتذهب معظم الدراسات إلى أن العلاج الجماعى فى الأمد القصير يؤدى إلى نتائج ايجابية أكثر منه فى الأمد الطويل (٤٠، ١٤، ٣٥) .

رابعا : وكما تتباين طرق العلاج النفسى الجماعى ومدته تتباين أيضا مجالاته فعلاج الاكتئاب جماعيا تحظى باهتمام كثير من الباحثين (١١، ١٢، ٣٢، ٢٤) وكذلك علاج الخجل (١٠) والادمان (٢٠، ٣٣) و الشراهة المرضية Bulimia (١٥، ١٩، ٢٣) النرجسية (٤٥) ونمو الأنا (٢٧) واضطرابات الشخصية (٤١) والانتحار (١٣) ، والمخاوف المرضية (٣٨) والعدوان (٢٩، ٣٤) والاتجاه نحو السلطة (١٨، ٢٩) .

هدف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى التعرف على أثر عملية العلاج الجماعى النفسى ومدى ما تحرزه من تحسن نحو الشفاء لدى جماعة من العصابيين .

وقد استخدم الباحثان تصميما تجريبيا* هو « طريقة المجموعة الواحده) وتحقيقا للهدف الرئيسى فان هذه الدراسة تسعى للاجابة عن التساؤلات الآتية :—

(١) هل يؤدى العلاج النفسى الجماعى باعتباره متغيرا مستقلا إلى ازدياد تقدير الذات لدى الجماعة ؟

(٢) هل يؤدى العلاج النفسى الجماعى باعتباره متغيرا مستقلا إلى ازدياد تأكيد الذات لدى الجماعة ؟

(٣) هل يؤدى العلاج النفسى الجماعى باعتباره متغيرا مستقلا إلى تخفيض الشعور بالذنب لدى الجماعة ؟

(٤) هل يؤدى العلاج النفسى الجماعى باعتباره متغيرا مستقلا إلى زيادة الطمأنينة الانفعالية لدى الجماعة ؟

فروض الدراسة :

تطرح الدراسة الفروض التالية :

(١) **الفرض الأول** : يؤدى العلاج النفسى الجماعى إلى ازدياد تقدير الذات لدى جماعة كما يقيسه مقياس (ايزنك) لتقدير الذات .

(٢) **الفرض الثانى** : يؤدى العلاج النفسى الجماعى إلى ازدياد تأكيد الذات لدى الجماعة كما يقيسه اختبار تأكيد الذات (ولبى) .

(٣) **الفرض الثالث** : يؤدى العلاج النفسى الجماعى إلى انخفاض الشعور بالذنب لدى الجماعة كما يقيسه مقياس (ايزيك) للشعور بالذنب

(٤)**الفرض الرابع** :

يؤدى العلاج النفسى الجماعى الى انخفاض الشعور بانعدام الطمأنينة الانفعالية لدى الجماعة كما يقيسه مقياس انعدام الطمأنينة الانفعالية (ماسلو) .

مفاهيم الدراسة :

(١) **مفهوم تقدير الذات** : Self – esteem

يوضح ماسلو Maslow فى تنظيمه للحاجات النفسية أن حاجات التقدير تتضمن شقين : الأول : احترام الذات ويحوى أشياء مثل الجدارة والكفاءة والثقة بالنفس والقوة الشخصية والانجاز والاستقلالية . والشق الثانى : التقدير من الآخرين ويتضمن المكانة والتقبل والانتباه والمركز والشهرة (٣١) .

ويوضح ايزنك وولسون (Eysenck, H. J., Wilson, G. 1976) مفهوم تقدير الذات بأن الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة فى تقدير الذات لديهم قدر كبير من الثقة فى ذواتهم وقدراتهم ويعتقدون فى أنفسهم الجدارة والفائدة وأنهم محبوبين من قبل الأفراد الآخرين بينما الأشخاص الذين يحصلون على درجات منخفضة فى تقدير الذات لديهم فكرة متدنية عن ذواتهم ويعتقدون أنهم فاشلين وغير جذابين (٢٥) .

(٢) **مفهوم تأكيد الذات** Self – assertion

يعرف فولبه ، لازرس Wolp & Lazarus التوكيدية بأنها سلوك يعبر به الفرد عن حقوقه الشخصية ومشاعره بطريقة مقبولة اجتماعيا (٤٣) .

ويرى (Kazdin, 1976) ان هناك اوجها معينة من الاستجابات التوكيدية تحظى بدرجة عالية من الاتفاق بين الباحثين المختلفين مثل المطالبة بحقوق الفرد ورفض الانصياع للمطالب غير المعقولة وسؤال الآخرين عن مطالب الفرد المنطقية . (٣٦)

ويعرف محمد الطيب (١٩٨١) تأكيد الذات « بأنه يعنى بشكل عام حرية التعبير الانفعالى وحرية الفعل ، سواء كان ذلك فى الاتجاه الايجابى (أى فى اتجاه التعبير عن الافعال والتعبيرات الانفعالية الايجابية الدالة على الاستحسان والتقبل وحب الاستطلاع والاهتمام والحب والود والمشاركة والصداقة والاعجاب) أو فى الاتجاه السلبى (أى فى اتجاه التعبير عن الأفعال والتعبيرات الدالة على الرفض وعدم التقبل والغضب والألم والحزن والشك والأسى (٩) .

(**مفهوم الشعور بالذنب** : Guilt feelings

يوضح بص ودركى Buss, A. & Durkee. A. (1957) مفهوم الشعور بالذنب بأنه الشعور بفعل أشياء خاطئة أو المعاناة من تأنيب الضمير (١٧) .

ويوضح ايزنك ولسون Eysenck, H. J. & Wilson, G. (1976) مفهوم الشعور بالذنب بأن الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة فى الشعور بالذنب يعانون من لوم وتحقير الذات ومن مشاكل بسبب تأنيب ضمائرهم بصرف النظر عما إذا كان سلوكهم يستحق التوبيخ أم لا بينما الأفراد الذين لهم درجات منخفضة فى الشعور بالذنب فانهم أقل ميلا لعقاب أنفسهم أو الأسف على سلوكهم الماضى (٢٥) .

(٤) مفهوم انعدام الطمانينة الانفعالية :

يوضح ماسلو Maslow أن مفهوم الطمأنينة الانفعالية زملة من الأعراض وذلك بالنظر إلى الجانب السلبى من المفهوم أى زاوية انعدام الشعور بالطمأنينة النفسية وقد تم تعريف الامان/ عدم الأمان بناء على أربعة عشر عرضا تم التوصل اليها من الدراسات الاكلينيكية السابقة .

ويوضح أحمد عبد العزيز سلامة (١٩٦٩) هذه الأعراض فيما يلى :—

١ — شعور الفرد بأنه منبوذ غير محبوب أو مكروه أو محتقر .

٢ — الشعور بالعزلة أو الوحدة أو الانفراد .

٣ — الشعور الواهم بالخطر أو التهديد أو القلق .

٤ — ادراك الحياة بوصفها خطره عدائية تنطوى على التهديد .

٥ — أن يدرك الفرد غيره من الناس بوصفهم اشرارا أنانيين متعادين .

٦ — الشعور بقلة الثقة بالآخرين وبالحسد أو الغيرة أو التحيز أو الكراهية نحوهم .

٧ — الميل إلى توقع الأسوأ والتشاؤم العام .

٨ — أن يكون الفرد أقرب إلى الشعور بالشقوة والتعاسة .

٩ — الشعور بالتوتر والاجهاد والصراع وما يصاحب هذا كله من أحاسيس بالتعب والحيرة والاضطراب .

١٠ — أن يجد الفرد نفسه مضطرا إلى كثرة الاستبطان أو تفحص ذاته .

١١ — الشعور بالاثم والخزى وتحريم الذات والميل إلى الانتحار والقنوط .

١٢ — ان يضطرب لدى الفرد شعوره بقيمة ذاته أو يتلهف على مال أو مركز أو سلطة أو تبدو على الفرد الاتكالية المتطرفة أو الخنوع القسرى أو الشعور بالنقص والضعف وقلة الحيلة .

١٣ — السعى الدائم إلى الأمن والطمأنينة سعيا يتبدى من الحيل الدفاعية المختلفة لدى الفرد .

١٤ — الميول الأنانية الفردية والتركز حول الذات .

ويعرف (فاروق عبد السلام ، ١٩٧٦) الطمأنينة الانفعالية انها شعور الفرد بتقبل الآخرين له وحبهم اياه يعاملونه فى دفء ومودة وشعوره بالانتماء إلى الجماعة وأن له دورا فيها واحساسه بالسلامه وندرة شعوره بالخطر أو التهديد أو القلق »(٨) .

المنهج والاجراءات :

أولا : عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلاب جامعة عين شمس ممن تقدموا إلى العيادة النفسية الملحقة بكلية الآداب يلتمسون العلاج مما يعانون منه من بعض الاعراض العصابية وذلك مع بداية العام الجامعى ١٩٨٩/٨٨م .

وتكونت عينة الدراسة من (١٥) فردا (٣ ذكور ، ١٢ اناث) تراوح المدى العمرى لهم بين (١٨ — ٢٤) عاما بمتوسط ٢٠,٥٣ وانحراف معيارى — ١,٥٥ وقد تمت موافقة كل عضو على قبولة للعلاج النفسى الجماعى قبل تشكيل الجماعة ، وقد تم تشكيل الجماعة بناء على نتائج المقابلات الاكلينيكية التى أجريت مع أفراد الجماعة وما سجلوه من بيانات وشكاوى فى الاستمارة المعدة لهذا الغرض بالعيادة .

ثانيا : أدوات الدراسة :

(١) مقياس تقدير الذات Self – esteem

هو أحد المقاييس الفرعية لمقياس عدم الاستقرار

الوجدانى — التوافق Emotional Instability - Adjust-ment تأليف ايزنك وولسون Eysenck. H & Wilson, G. (1976) (٢٥) .

وقد قام جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافى بترجمة المقياس للعربية .

وفى دراسة أجراها رجب شعبان (١٩٨٩) قام بحساب ثبات وصدق المقياس حيث تم حساب الثبات بطريقة الاعادة على عينة (ن: ٣٦) من الطلاب من الجنسين تراوح المدى العمرى لهم بين (١٧ — ٢١ عاما) وقد بلغ معامل الثبات ٠,٨٧٤ ، وتم حساب صدقه بحساب معاملات الارتباط بين المقياس ومقاييس مفهوم الذات لعماد الدين اسماعيل على عينة من المراهقين (ن : ٦٧) وكانت معاملات الارتباط بين المقياس ومقاييس مفهوم الذات (التباعد ، تقبل الذات ، تقبل الآخرين) هى ٠,٦٤٨، ٠,٦٩٥، ٠,٧١٢ على التوالى وهى دالة عند ٠,٠٠١ وتشير إلى صدق المقياس (٤) .

وقد قام الباحثان فى الدراسة الحالية بحساب ثبات وصدق جديدين للمقياس حيث تم حساب ثبات المقياس على عينة من طلاب الجامعة من الجنسين (ن : ٥٠) بطريقة التجزئة النصفية وبلغ معامل الثبات بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان — براون ٠,٨٨ وهو معامل مرتفع .

وتم حساب الصدق التمييزى للمقياس بحساب مستوى دلالة الفرق بين متوسطى درجات مجموعة من طلاب الجامعة من الجنسين من المترددين على العيادة النفسية بكلية الآداب (ن : ٣٠) ودرجات مجموعة من طلاب الجامعة من الجنسين (ن: ٣٠) الذين لم يسبق لهم تلقى علاجات نفسية وقد روعى مضاهاة المجموعتين فى المدى العمرى والجنس والتعليم ، ويوضح الجدول رقم (١) أن المقياس يتمتع بصدق تمييزى .

جدول رقم (١) : يبين مستوى دلالة الفرق بين متوسطى درجات المجموعة المرضية والمجموعة الضابطة فى تقدير الذات

المجموعات وقيمة ت / المتغير	م. المرضية (ن : ٣٠)		م. الضابطة (ن : ٣٠)		دلالة قيمة ت
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	
تقدير الذات*	١١,٥٦	٤,٧٥	١٩,٣٢	٤,٤٦	***٦,٤٢

* * * دالة عند ٠,٠٠١ .
* الدرجة العالية تدل على زيادة تقدير الذات .

(٢) اختبار تاكيد الذات Self - assertion

يقيس درجة تاكيد الذات لدى الفرد أى قدرته على حرية التعبير الانفعالى والاختبار من وضع وولبى Willoubghy (١٩٣٤) وقام عبد الستار ابراهيم (١٩٨٠) بترجمته إلى العربية (٥) وقام محمد الطيب (١٩٨١) باعداد الاختبار بحساب ثباته وصدقه ومعاييره حيث تم حساب ثباته بطريقتين الأولى : بطريقة التطبيق واعادته على عينة من ٤٠٠ طالب جامعى من الجنسين حيث بلغ معامل الثبات ٠,٩٢ والثانية بطريقة الاتساق الداخلى للاختبار باستخدام معادلة كيودر — ريتشاردسون حيث بلغ هذا المعامل ٠,٦٦

— وتم حساب صدق الاختبار باستخدام صدق المحكمين والصدق التمييزى للاختبار بطريقة المقارنة الطرفية بين الارباعى الاعلى والارباعى الأدنى لدرجات أفراد العينة (٩) .

وقد قام الباحثان فى الدراسة الحالية بحساب ثبات وصدق جديدين للاختبار حيث تم حساب ثباته بطريقة التطبيق واعادته بفترة فاصلة من أسبوعين إلى ثلاث أسابيع على عينة من طلاب الجامعة من الجنسين (ن : ٣٠) وقد بلغ معامل الثبات ٠,٧٤٥ وتم حساب الصدق التمييزى للاختبار بحساب مستوى دلالة الفرق بين متوسطى درجات مجموعة من طلاب الجامعة من الجنسين من المترددين على العيادة النفسية بكلية الآداب (ن : ٣٠) ودرجات مجموعة من طلاب الجامعة من الجنسين (ن: ٣٠) الذين لم يسبق لهم تلقى علاجات نفسية وقد روعى مضاهاة المجموعتين فى المدى العمرى والجنس والتعليم . ويوضح الجدول رقم (٢) أن المقياس يتمتع بصدق تمييزى .

جدول رقم (٢) : يبين مستوى دلالة الفرق بين متوسطى درجات المجموعة المرضية والمجموعة الضابطة فى تاكيد الذات .

المجموعات وقيمة ت المتغير	م. المرضية (ن : ٣٠)		م. الضابطة (ن ٣٠)		قيمة ت ومستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	
تأكيد الذات*	١٢,٨٢	٥,٦٤	١٧,٢	٢,٠٨	٣,٦٦***

*** دالة عند ٠,٠٠١

* الدرجة العالية تدل على زيادة تأكيد الذات

(٣) مقياس الشعور بالذنب Guilt

هو أحد المقاييس الفرعية لمقياس عدم الاستقرار الوجدانى — التوافق Emotional Instability – Adjustment تأليف ايزنك وولسون (٢٥) وقد قام جابر عبد الحميد وعلاء كفافى بترجمة المقياس للعربية .

وفى دراسة اجراها رجب شعبان (١٩٨٩) قام بحساب ثبات وصدق المقياس حيث تم حساب الثبات بطريقة الاعادة على عينة من (٣٦) من الطلاب المراهقين تراوح المدى العمرى لهم بين (١٧ — ٢١) عاما وبلغ معامل الثبات ٠,٧٦٨ وتم حساب الصدق بحساب معامل الارتباط بين المقياس ومقياس بك وآخرون (Beck et al) للاكتئاب حيث بلغ معامل الارتباط ٠,٦٨٤ على عينة (ن: ٣٠) من طلاب كلية التربية بالفيوم من الجنسين (٤) .

وقد قام الباحثان فى هذه الدراسة بحساب ثبات وصدق جديدين على الاختبار حيث تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية على عينة من طلاب الجامعة من الجنسين (ن : ٣٠) وبلغ معامل الثبات بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان — براون ٠,٧٩

وتم حساب الصدق التمييزى للاختبار بحساب مستوى دلالة الفرق بين متوسطى درجات مجموعة من طلاب الجامعة من الجنسين من المترددين على العيادة النفسية بكلية الآداب جامعة عين شمس (ن : ٣٠) ومجموعة ضابطة من طلاب الجامعة من الجنسين (ن : ٣٠) الذين لم يسبق لهم التردد

على عيادات نفسية أو تلقى علاجات نفشية . وقد روعى مضاهاة المجموعتين فى المدى العمرى والجنس والتعليم ويوضح الجدول رقم (٣) أن اختبار الشعور بالذنب له صدق تمييزى .

الجول رقم (٣) : يوضح مستوى دلالة الفرق بين متوسطى درجات المجموعة المرضية الضابطة على مقياس الشعور بالذنب

المجموعات وقيمة ت / المتغير	م. المرضية (ن : ٣٠)		م. الضابطة (ن : ٢٠)		قيمة ت ودلالتها
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	
الشعور بالذنب*	١٧,٥٦	٤,١٦	١٤,٦٧	٢,٩	***٣,٠٧

* * * مستوى الدلالة عند ٠٠١,

* الدرجة العالية تدل على زيادة الشعور بالذنب

(٤) استفتاء ماسلو للطمانينة الانفعالية

وضعه ماسلو Maslow (١٩٥٢) نتيجة للعديد من الدراسات الاكلينيكية على أساس مفهوم رئيسى هو الامن النفسى أو الطمأنينة الانفعالية على أساس تعريف الأمان/ عدم الامان عن طريق (١٤) عرضا وقد قام أحمد عبد العزيز سلامة (١٩٧٣) باعداده (٣) .

وقد قام الباحثان بحساب ثبات وصدق الاستفتاء حيث تم حساب الثبات على عينة من طلاب الجامعة من الجنسين (ن : ٣٠) بطريقة التطبيق واعادته بعد فترة فاصلة مدتها ثلاثة أسابيع وقد بلغ معامل الثبات ٠,٧٩٩

وتم حساب الصدق التمييزى للاستفتاء وذلك بحساب مستوى دلالة الفرق بين متوسطى درجات مجموعة من طلاب الجامعة من الجنسين من بين المترددين على العيادة النفسية بكلية الآداب جامعة عين شمس (ن : ٣٠) ومجموعة ضابطة من بين طلاب الجامعة من الجنسين (ن: ٣٠) تضاهى المجموعة الاولى فى المدى العمرى والجنس والتعليم ولم يسبق لأى منهم التردد على عيادات نفسية أو تلقى علاجات نفسية . ويوضح الجدول رقم (٤) أن الاستفتاء له صدق تمييزى بشكل جوهرى .

الجدول رقم (٤) : يوضح مستوى دلالة الفرق بين متوسطى درجات المجموعة المرضيـة والمجموعـة الضابطة على استفتاء ماسلو للطمانينة الانفعالية

المجموعات وقيمة ت / المتغير	م. المرضية (ن ٢٠)		م. الضابطة (ن ٢٠)		دلالة قيمة ت
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	
انعدام الطمأنينة الانفعالية*	٤٢,١	٩,٥٣	٢٧,٤٢	١١,٧٣	***٥,١٩

* * * دالة عند ٠,٠٠١

* الدرجة العالية تدل على انعدام الطمأنينة الانفعالية .

وقد تم حساب معاملات الارتباط بين مقاييس الدراسة باستخدام درجات مفحوصى العينة المرضية (ن : ٣٠) التى سبق استخدامها فى حساب الصدق التمييزى لاختبارات الدراسة . والجدول رقم (٥) يوضح وجود ارتباطات جوهرية موجبة بين تأكيد الذات وتقدير الذات وبين انعدام الطمأنينة الانفعالية والشعور بالذنب ، وارتباطات جوهرية سالبة بين تقدير الذات وكل من مشاعر الذنب وانعدام الطمأنينة الانفعالية ويدعم ذلك من صدق مقاييس الدراسة .

الجدول رقم (٥) : يوضح معاملات الارتباط بين مقاييس الدراسة على العينة المرضية (ن : ٣٠)

المقاييس	تاكيد الذات	تقدير الذات	مشاعر الذنب	انعدام الطمانينة الانفعالية
تأكيد الذات	ــــ	**٠,٤٤	٠,١١	ـ ٠,١٧
تقدير الذات			*٠,٤٩ ـ	ـ ٠,٧٢**
مشاعر الذنب				**٠,٦٢

* دال عند ٠,٠٥

* * دال عند ٠,٠١

(٣) جلسات العلاج النفسى الجمعى

استغرقت جلسات العلاج النفسى الجماعى نحو خمسة شهور مع بداية نوفمبر ١٩٨٨ وحتى منتصف شهر ابريل سنة ١٩٨٩ بواقع جلسة واحدة اسبوعيا واستغرقت الجلسة ساعتين تقريبا .

(٤) اسلوب المعالجة الاحصائية

نظرا لصغر حجم العينة فقد تم حساب دلالة الفروق بين درجات أفراد الجماعة قبل وبعد انتهاء جلسات العلاج النفسى الجماعى وذلك باستخدام اختبار ويلكوكسين للازواج المرتبطة للرتب المتماثلة (٤٤) – Wilcoxon matched Pairs signed – Ranks Test

النتائج ومناقشتها

يشير الجدول رقم (٦) الى الصورة العامة للنتائج التى تم التوصل اليها من خلال المقارنة بين وسيط التطبيق الأول ووسيط التطبيق الثانى لاستخراج قيمة هـ (Z) لمعرفة مستوى دلالة الفروق بين التطبيقين .

جدول رقم (٦) : يوضح دلالة الفروق بين نتائج التطبيقيين . الأول والثانى لاختبارات تقديـر الذات وتاكيد الذات والشعور بالذنب وانعدام الطمانينة الانفعالية (ن : ١٥)

المتغيرات	وسيط التطبيق الأول	وسيط التطبيق الثانى	قيمة هـ (Z)	مستوى الدلالة
تقدير الذات	١١,٥	١٤,٥	٢,٦٧	٠,٠٠٧
تأكيد الذات	٩	١١	٢,٩٣	٠,٠٠٣
الشعور بالذنب	١٥	١٤	٠,٣٩	غير دال
انعدام الطمأنينة الانفعالية	٤٢	٣٨	٣,٠٦	٠,٠٠٢

ويكشف جدول رقم (٦) فى اطار تساؤلات هذه الدراسة وفروضها المطروحة عن عدة نتائج هامة يمكن مناقشتها كما يلى :

اولا : تشير النتائج الخاصة بمتغير تقدير الذات والذى يكشف عن ثقة الفرد واحترامه لذاته ومدى تقبله لها ومدى تقدير الآخرين له — الى أن العلاج النفسى الجماعى قد احدث تأثيرا ايجابيا لدى المجموعة وأن الفرق بين وسيط التطبيق الأول والتطبيق الثانى فرق ذو دلالة وأن قيمة هـ (Z) التى حصلنا عليها تكشف عن التغيير الحقيقى الذى احدثه العلاج الجماعى لدى أفراد الجماعة من رفع تقديرهم لذواتهم بصورة واضحة الدلالة .

وتتسق هذه النتائج مع نتائج دراسات حديثة خاصة تلك التى اجراها Bernard etal على خمسة من المرضى النفسيين شاركوا فى برنامج للعلاج النفسى الجماعى وطبق عليهم مقياس كاتز للتوافق قبل وبعد العلاج وأظهرت النتائج تحسنا دالا فى تقدير الذات (١٤) .

ووصلت الى ذات النتيجة دراسة أخرى أجراها Fallcoon عندما استخدم العلاج النفسى الجماعى السلوكى باشكاله المختلفة على تسع مجموعات صغيرة ووجد تحسنا فى تقدير الذات وانخفاضا للمخاوف (٢٦) .

وفى نفس الاتجاه تأتى دراسة Vanderplate التى اجراها على مجموعة من المرضى المصابين بالحروق الأولية شاركوا فى مجموعات علاج نفسى جماعى خلال فترة اقامتهم بالمستشفى وكانت النتائج ايجابية فى تقدير الذات وصورة الجسم مما دعاه الى الاشارة الى أهمية هذا النوع من الخدمات العلاجية لمرضى الحروق (٤٧) .

ثانيا : وعند فحص النتائج التى تم التوصل اليها فى اطار المتغير الثانى للدراسة وهو تأكيد الذات الذى يعنى حرية التعبير الانفعالى وحرية الفعل وقد تم قياسه باختبار تأكيد الذات الذى وضعه فولبى وأعده محمد الطيب ، نجد أن العلاج النفسى الجماعى قد حقق تأثيرا إيجابيا دالا فالفروق التى حصلنا عليها من المقارنة بين التطبيقين قبل وبعد العلاج هى فروق ذات دلالة جوهرية فقيمة هـ (Z) بين وسيط التطبيق الأول والتطبيق الثانى ذات دلالة عند ٠٠٣ر وهى بهذه الصورة تكشف عن الأثر الحقيقى للعلاج النفسى الجماعى الذى أحدثه فى تأكيد ذوات المعالجين وتحسنهم .

وتجىء نتائج هذا المتغير متفقة مع نتائج دراسات أجنبية وعربية حديثة (١ ، ٧ ، ٤٨) وتؤكد معظم هذه النتائج ارتفاع متغير تأكيد الذات بعد عملية العلاج النفسى الجماعى .

ويعد ذلك منطقيا فى اطار مفهوم تأكيد الذات الذى أشرنا اليه فمن خلال جلسات العلاج النفسى الجماعى يتيح قائد الجماعة لأعضائها حرية التعبير الانفعالى كما يتيح لهم حرية الفعل ويعودهم على التلقائية فى كل ما يصدر منهم .

ففى دراسة اجريناها سابقا (١) أدى العلاج النفسى الجماعى الى خفض العدوان والقلق وزيادة قوة الأنا والثقة بالنفس وهى كلها عوامل من شأنها تدعيم ثقة الفرد فى ذاته وتأكيدها .

ثالثا : صاحب الزيادة فى المتغيرين السابقين (تقدير الذات ، وتأكيد الذات) انخفاض فى انعدام الطمأنينة الانفعالية — وهى المتغير الثالث لهذه الدراسة .

وانعدام الطمأنينة الانفعالية يتضمن مجموعة من المشاعر لدى الفرد تشعره بالخطر والتهديد وادراك الآخرين بأنهم اشرار والميل الى توقع الأسوأ . وتكشف المقارنة بين نتائج التطبيق الأول ، والتطبيق الثانى عن فروق ذات دلالة جوهرية فقيمة هـ (Z) هى أعلى القيم التى تم التوصل إليها حيث تصل دلالتها الى ٠٠٢ر مما يعكس قيمة العلاج النفسى الجماعى فى تخفيض انعدام الطمأنينة الانفعالية .

ولقد أظهرت نتائج دراسات أجنبية أثر العلاج النفسى الجماعى فى تخفيض انعدام الطمأنينة الانفعالية ممايدعم من قيمة النتائج التى وصلنا اليها .

ففى دراسة أجراها Joyce والتى قام فيها بمراجعة البحوث التى أوردها محللون نفسيون ومعالجون آخرون والتى استخدموا فيها العلاج النفسى الجماعى ، حيث تبين

ان الفرد يشعر داخل الجماعة بالأمان مما يشجع الأعضاء على المخاطرة بعرض كل ما بداخلهم دون حرج كما أن العلاج النفسى الجماعى ييسر للأعضاء ادراكهم لذواتهم ومشاعرهم الذاتية بواسطة التقبل وعدم النفور والذى يخلق جوا يتسم بالاستقرار فى الحالة المزاجية للجماعة كما يوفر نموذجا ناجحا للجماعة فى تفاعلها الواحد بالآخرين وتتيح فرصا لأنماط من التفاعل تعزز من تقدير الذات ومن الطمأنينة الانفعالية (٣٥) .

رابعا : أما عن المتغير الرابع وهو متغير الشعور بالذنب ونعنى به لوم وتحقير الذات كذلك المشكلات التى تنشأ بسبب تأنيب الضمير والميل الى معاقبة النفس على سلوك ماض ، فان النتائج التى تم التوصل اليها تؤكد أن ثمة انخفاضا قد حدث فى الشعور بالذنب لدى أعضاء الجماعة غير أن الفروق ما بين التطبيق الأول والتطبيق الثانى لم تصل الى حد الدلالة .

والمتأمل فى عدم تحقيق الفرض الخاص بمتغير الشعور بالذنب دون بقية المتغيرات جميعا قد يرجع ذلك الى عدة أسباب نجملها فيما يلى :ـ

(١) يرى المحللون النفسيون أن الشعور بالذنب احساس كدر ناتج عن نقد الأنا الأعلى لبعض الدوافع أو لطريقة التعبير عنها وخاصة الدوافع الجنسية والعدوانية وهم يرون أن معظم أسباب الشعور بالذنب لا شعورية وأنها ناتجة عن حاجة المريض للعقاب (٦) .

واذا كان الأمر كذلك فان من الصعوبة بمكان لمشاعر تكمن فى لاشعور الفرد أن يمكن التخلص منها فى فترة قصيرة نسبيا عبر جلسات علاج نفسى جماعى وانما يحتاج الأمر الى مدة أطول حتى يمكن لهذه المشاعر أن تخرج ويسهل التعبير عنها .

(٢) ولقد قصدت عدة دراسات لتخفيض الشعور بالذنب أثناء العلاج النفسى الجماعى كما فعل Gagliano فى دراسته التى أجراها حول فاعلية العلاج النفسى الجماعى فى علاج ضحايا سفاح المحارم من الفتيات والذى تضمن فى جلساته استخدام أسلوب المناقشات الجماعية ، وقد أسفرت عن نجاح محدود فى تخفيض الشعور بالذنب ، وان كانت نتائجه قد توصلت الى تحييد لمشاعر الذنب المتزايدة وحذف للاكتئاب الناشىء خلال فترة الرشد (٢٨) .

(٣) واذا كانت هذه الدراسة لم تسفر عن فروق دالة وقيمة يعتد بها لانخفاض الشعور بالذنب لدى الجماعة باستخدام العلاج النفسى الجماعى فالأمر يحتاج الى مراجعة شاملة لأسلوب العلاج المستخدم . ومدة العلاج ، وطبيعة الأمراض العصابية وعدد الجماعة ودور القيادة فى الاهتمام بهذا المتغير وما الى ذلك من أسباب وعوامل تستحق أن يفرد لها الاهتمام فى دراسات أخرى .

والمجمل التركيبى لصورة نتائج هذه الدراسة توضح أن العلاج النفسى الجماعى ذو تأثير فعال لدى أفراد الجماعة فيما يتصل بتأكيدهم لذواتهم وتقديرهم لها وانخفاض شعورهم بالذنب وانعدام الطمأنينة الانفعالية لديهم .

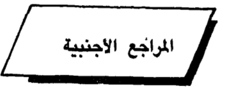
المراجع العربية

(١) أحمد خيرى حافظ ، مجدى حسن محمود ، « أثر العلاج النفسى الجماعى فى تخفيض القلق والسلوك العدوانى وازدياد الثقة بالنفس وقوة الأنا لدى جماعة عصابية » ، دراسة تجريبية .
ــ علم النفس ، ١٩٨٩ ، ابريل ، مايو ، يونيو ، العدد (١٠) ص ص ٤٠ ــ ٤٥ .

(٢) أحمد عبد العزيز سلامة ، « الديماطيقية والتسلطية وعلاقتهما بالطمأنينة الانفعالية » ، بغداد (١٩٦٩) ، الناشر ، بدون .

(٣) أحمد عبد العزيز سلامة ، « استفتاء ماسلو للطمأنينة الانفعالية » ، القاهرة ، ١٩٧٣ ، دار النهضة العربية .

(٤)رجب على شعبان ، « المناخ الاسرى وعلاقته ببعض متغيرات شخصية الأبناء من المراهقين » رسالة دكتوراه غير منشورة ، ١٩٨٩ ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .
(٥)عبد الستار ابراهيم ، « العلاج النفسى الحديث قوة للانسان » ، الكويت ، ١٩٨٠ ، عالم المعرفة .
(٦)عبد المنعم الحفنى ، « موسوعة علم النفس والتحليل النفسى » ، القاهرة ، ١٩٧٨ ، مكتبة مدبولى .
(٧)على السيد سليمان ، « مدى فاعلية أسلوب العلاج النفسى الجمعى غير الموجه فى تخفيف معاناة الوحدة النفسية » ، المؤتمر الخامس لعلم النفس فى مصر ، (٢٢ — ٢٣) يناير ١٩٨٩ ، ص ص ١٦ — ٤١ .
(٨) فاروق سيد عبد السلام ، « دراسة نفسية اجتماعية لبعض المتغيرات المرتبطة بالادمان » ، رسالة دكتوراه ، ١٩٧٦ ، كلية التربية — جامعة الأزهر .
(٩)محمد عبد الظاهر الطيب ، « اختبار تأكيد الذات — تعليمات الاختبار » ، القاهرة ، ١٩٨١ ، دار المعارف .



المراجع الأجنبية

10. Alonso, Anne; Rutan, J. Scott.
"The experience of shame and restoration of self respect in group therapy".
International Journal of Group Psychotherapy, 1988, Jan., Vol. 38 (1) 3-14.

11. Andersson, Lars.
"In tervention against loneliness in a group of elderly women: An impact evaluation Social Science & Medicine, 1985 Vol. 20 (4) 355-364.

12. Antonuccio, David O., Davis, Cheryl; Lewinsohn, Peter M., Breckenridge, Julia S.
"Therapist variables related to cohesiveness in a group treatment of depression".
small Group Behavior, 1987, Nov., Vol. 18 (4) 557-564.

13. Battle, Allen O.
"Group The rapy for survivors of suicide".
Crisis, 1984, Jul., Vol 5 (1) 45-58.

14. Bernard., Harold S.; Klein, Robert H.
"Time-limited group psychotherapy: A case Report".
J. group psychotherapy, -sychodrama and Socjometry; 1979; Vol. 32 (31-37).

15. Bohanske, Jacquie, Lemberg, Raymond.
"An intensive group process-retreat model for the treatment of bulimia.
Group, 1987, Win., Vol. 11(4) 228-237.

16. Budman, Simon H.; Demby, Annette; Redono, Jose, P. Hannan, Marian et al.,
"Comparative Outcome in time-limited individual and group psychotherapy".
Internation Journal of Group Psychotherapy 1988; Jan. Vol. 38 (1) 63-86.

17. Buss, A.; Durkee, A.
"An Inventory For Assessing Hostility"
Journal of Consulting psychology, 1976, Vol. 21 (4), 343-349

18. Caddy, Glenn R.; Kretchmer, Robert S.
"Evaluation of the alternate leaderless group in military psychiatric hospital".
Group Psychotherapy, psychodrama& Sociometry 1980, Vol. 33 (33-46).

19. Connors, Mary E.; Johnson, Craig L.; Stuckey, Marlyn K.
"Treatment of bulimia with brief psychoeducational Group therapy".
American Journal of Psychiatry, 1984, Dec., Vol. 141 (12) 1512-1516.

20. Corazzini, John G.; Williams, Karen; Harris, Sandra.
"Group therapy for adult children of alcoholics: case studies".
Journal for Specialists in Group Work, 1987, Nov. Vol. 12 (4) 156-161.

21. de Carufel, F.L.; Piper, W.E.
"Group psychotherapy of individual psychotherapy: patient characteristics as predictive factors".
Interational Journal of Group Psychotherapy 1988, Apr. Vol. 38 (2) 169-188.

22. Dick , Barbara M.; Wooff, Kate.
"An evaluation of a time-limited programme of dynamic group psychotherapy".
British Journal of Psychiatry, 1986, Feb., Vol., 148, 159-164.ic

23. Dixon, Katherine N., Kiecolt-Glaser, Janice.
"Group therapy for bulimia".
Hillside Journal of clinical Psychiatry, 1984, Vol., 6 (2): 156-17.

24. Dufton, Brian D.
"Will you be my friend? Group psychotherapy with lonely people".

Psychotherapy patient, 1986, Spr., Vol. 2 (3) 61-75.
25. Eysenck, H. J.; Wilson, G.
"Know your owr personality"
London, 1976, Pen guin Books.
26. Falloon, lan R.
"Interpersonal Varibales in behavioral group therapy".
British Journal of Medical psyohology, 1981, Jan. Vol. 54 (2). 133-141.
27. Fenchel, Gerd H.; Flapan, Dorothy.
"The developing in ego in group psychotherapy ".
Group, 1986, Win., Vol., 10 (4) 195-210.
28. Gagliano, Gatherine K.
"Group treatment for sexually abused girls ". Special Issue: Child Sexual abuse".
Socail Case work, 1987, Feb. Vol. 68 (2) 102-108.
29. Gardner, Marjorie; Nissim, Ruth.
"Group work with adolescents: is it worth the bother Educational & Child psychology, 1987, Vol. 4 (3-4) 180-188.
30. Herman, Judith; Schatzow, Emily:
"Time-limited group therapy for women with a history of incest".
International Journal of Group psychotherapy 1984, Oct., Vol. 34 (4) 605-616.
31. Hjelle, L.; Ziegler, D.
"Personality"
London, 1976, McGraw-Hill, Logakusha, Ltd.
32. Hogg. James A., Deffenbacher, Jerry L.
"A comparison of cognitive and interpersonal-process group therapies in the treatment of depression among college Students".
J. Counselling psyohol.,1988, Jul., Vol. 35 (3) 304-310.
33. Honig, Flofence; Spinner, Allyne.
"A group therapy approach in the treatment of the spouses of alcoholics".
Alcoholism Treament Quarterly, 1986, Vol. 3 (3) 95-103.
34. Hotelling, Kathy, Ressse, Kathy H.
"Women and anger: Relearning in a Group context, Journal for specialists in Group Work, 1983, Mar., Vol. 8 (1) 9-16.
35. Joyce, Anthony S.; Azim, Hassan F., Morin, Hillary.
"Brief crisis group Psychotherapy versus the initial sessions of long-term groupo psychotherapy. An exploratory comparison".
Group, 1988, Spr., Vol., 12 (1) 3-19.
36. Kazdin, A.
"Developing Assertive behavior through covert modeling" in "Conuselling Methods Edited by Krumboltz, J.; Thoresen, C. New York, 1976, Holt. Rinehert & Winston.
37. levin, Stephen J.
"Running: An adjunctive group therapy technique".
Group, 1982, Spr., Vol. 6 (1) 27-34.
38. Marchand, Andre et al.,
Le traitement de l'agraphobie en group: perspectives interessantes. (Group therapy for agoraphobia: Interesting perspectives).
Revue de Modification du Comportement, 1984, Spr., Vol., 14 (1) 5-13.
39. Martinez. Manual.
"A comparison of effectiveness of group assertive training and self-esteem enhancement group therapy in decreasing anxiety, deperession and aggression while concurrently increasing and self-esteem.
Dissertation Abstracts international, 1982 Feb. Vol. 432 (A-A) P. 3515.
40. Oppenheimer, Bruce T.
"Short-term small Group intervention for college freshmen".
Journal of Counselling psychology, 1984 Vol., 31 (1) 45-53.
41. Richert, Alphons J.
An experiential group treatment for behavioral disorders.
Techniques 1986. Jul., Vol., 2 (3) 249-255.
42. Scheidlinger, Saul.
"Individual and group psychology: Are they opposed?
Group, 1984, Spr., Vol. 8 (1) 3-11.
43. Shepperson, V.
"Differences in assertion and aggression between normal and neurotic Family Trials".
Journal of persionality Assessments., Vol. 46 (4) 1982, 409-414.
44. Siegel, S.
"Non parametric statistic for the behavioral sciences".
London, 1956, McGraw-Hill Kogakusha. Ltd.
45. Sorensen, Mark H.
"Narcissism and loss in the elderly: Strategies for an in patient older adults group".
International Journal of Group Psychotherapy, 1986, Oct., Vol., 36 (4) 533-547.
46. Stone Beth S.
"Group art therapy with mothers of autistic children".
Arts in Psychotherapy, 1982 Spr. Vol. 9 (1) 31-48.
47. Vanderplate, Cal.
A personal adaption group for burn injured hospital patients".
International Journal of Psychiatry on Medicine, 1982-83, Vol. 12 (3) 237-242.
48. Virshup, Evelyn.
"Group art therapy in a methadone clinic lobby".
Journal of Substance Abuse Treatment. 1985, Vol 2 (3) 153-158.

الاقـــامة بالاقســـام الداخليـــة وعلاقتها بالتوافق الشخصى الاجتماعى والانجـاز الاكـاديمى للطلاب بالكليات المتوسطة للمعلمين فى سلطنة عمان

د. على محمد محمد الديب

مشكلة البحث :

تتقدم سلطنة عمان بخطى واسعة نحو اللحاق بركب الحضارة ، ومن البديهى ان أى مجتمع يود ان يساير ركب الحضارة ، وتخطى حوافز الزمن ، ان يوجه اهتمامه إلى الموارد البشرية بجانب المواد المادية ، وهذه الموارد تتمثل فى استثمار قدرات الأفراد وامكاناتهم وخبراتهم ، والاهتمام بالنشىء والشباب الموهوبين ، ولذلك فقد اتخذت السلطنة العلم والتقدم العلمى استراتيجية لهذا التقدم الحضارى ، فقد انشأت الجامعة بكلياتها المختلفة ، وانتشرت كليات المعلمين بين الولايات المختلفة وتقوم كل كلية بتربية الطلاب المعلمين وتعليمهم من ابناء مجموعة من الولايات المتجاورة ، وذلك يرجع إلى أنه يمكن للكلية الواحدة بما لديها من امكانيات أن تقدم الخدمات التربوية ، وتقوم بتخريج المعلمين من ابناء عديد من الولايات ويرجع ذلك إلى توزيع الكثافة السكانية الذى يتميز بالانتشار ، ولمقابلة احتياجات المدارس من المعلمين فى التخصصات المختلفة بمدارس هذه الولايات ، ومع ذلك فنحن نجد الطلاب بالمستوى الدراسى الواحد لا يزيد عن ٢٠٠ طالبا فى جميع الشعب بالكلية (عربى — انجليزى — رياضيات — مواد اجتماعية — تربية اسلامية — علوم) مما ادى إلى أن تصبح الكليات المتوسطة للمعلمين مركز تجميع للطلاب من مختلف الولايات وقد تبتعد المسافة بين اقامة الكثيرين من هؤلاء الطلاب من الكلية مئات الكيلومترات ، أى أن اكثر الطلاب لا يستطيعون الذهاب إلى الكلية يوميا ، والعودة إلى منازلهم ويلزم ان يكون هناك مكان لاقامة الطلاب قريب من الكلية ، وذلك لتلقى المحاضرات ، وهنا ينقسم الطلاب إلى مجموعتين :

١ — المجموعة الأولى من الطلاب يفضل الاقامة بالقسم الداخلى وهو مبنى مجهز داخل الكلية ، يتلقون فيه الرعاية المرتبطة بالاقامة من حجرات معده للنوم ، وقاعات للاستذكار ، بالاضافة إلى الرعاية الغذائية والصحية والاشراف التربوى .

٢ — المجموعة الثانية من الطلاب تفضل الاقامة فى شكل جماعات مع زملاء واصدقاء لهم فى مساكن اهلية خارج

* موضوع بين قوسين رقم المرجع ثم رقم الصفحة

الكلية ، ويأتون لتلقى المحاضرات ثم العودة إلى اقامتهم خارج الكلية ، وقد كان من الضرورى انتشار الاقسام الداخلية بكليات المعلمين والمعلمات السته المنتشرة بسلطنة عمان ، ونحن نعلم ان الاقسام الداخلية مجتمع بديل عن الاسرة . لتلبية احتياجات الافراد من اقامة ومأكل ورعاية صحية ، واشراف تربوى يساعد الطلاب على تهيئة ظروفهم وخلق مناخ نفسى مناسب للانجاز الاكاديمى ، ولكن ليس هو المكان الطبيعى لاقامة الطلاب ، حيث ان المكان الطبيعى لاقامة الطالب ، هو ان يعيش بين افراد اسرته المكونه من والديه واخوته ، ونتيجة لان الاقامة بالاقسام الداخلية يعتبر امرا ضروريا لطول المسافة بين الكلية ومواطن الطلاب الاصلية ، فالباحث يرغب فى دراسة هذه الحالة من حيث التوافق الشخصى والاجتماعى والانجاز الاكاديمى للطلاب بين كل من الطلاب المقيمين بالقسم الداخلى ، والمقيمين خارج الكلية فى مساكن خاصة جماعية مع اصدقاء لهم أو زملاء ، وأى اقامة فى الحالتين يكون لها تأثير افضل على التوافق الشخصى الاجتماعى ، والانجاز الاكاديمى ، وقد لوحظ من خلال درجات الطلاب واماكن اقامتهم ان الطلبة الاوائل يكونون من المقيمين بالقسم الداخلى .

٢ — اهمية البحث :

أ — يأتى التوافق الشخصى الاجتماعى فى مقدمة المجالات التى يتعين الاهتمام بها نظرا لما يترتب عليه من تلبية حاجات الانسان النفسية والاجتماعية .

ب — إلى جانب الاهتمام بالتوافق الشخصى الاجتماعى . فان البحث يهتم بجانب الانجاز الاكاديمى للطلاب ، وكيفية العمل على زيادته فى ظروف اقامة الطلاب بعيدا عن أسرهم .

ج — دراسة كل من التوافق الشخصى الاجتماعى وعلاقته بالانجاز الاكاديمى فى ظروف اقامة غير عادية ، سواء فى حالة اقامة الطلاب بالاقسام الداخلية التابعة لكليات المعلمين أو اقامتهم مع اصدقاء او زملاء لهم فى مساكن أهلية خارج الكلية .

د — تعتبر هذه الدراسة من الداراسات الرائدة على قدر علم الباحث فى هذا المجال فى سلطنة عمان .

٣ — فروض البحث :

١ — ان هناك علاقة دالة موجبة بين ابعاد التوافق الشخصى الاجتماعى وبين الانجاز الاكاديمى للطلاب ، كما توضحه درجاتهم فى المواد الدراسية المختلفة ، وحيث لم يكن هناك على حد علم الباحث دراسة سابقة مباشرة عن الاقامة بالاقسام الداخلية وعلاقتها بالتوافق ، والانجاز الاكاديمى ، واستخدم فيها عينة اخرى من الطلاب الذين يقيمون خارج الكلية مع زملاء لهم . وليس مع اسرهم ، فسوف تصبح فروض البحث التالية صفرية .

٢ — ليس هناك فروق دالة بين متوسط مجموع درجات الطلاب الذين يقيمون بالقسم الداخلى وبين مجموع درجات الطلاب الذين يقيمون مع زملائهم واصدقاء لهم بمساكن خاصة خارج الكلية ، وذلك فى متغير التوافق الشخصى الاجتماعى .

٣ — ليس هناك فروق دالة بين متوسط مجموع درجات الطلاب الذين يقيمون بالقسم الداخلى بالكلية ، وبين مجموع درجات الطلاب الذين يقيمون خارج الكلية فى مساكن خاصة مع زملائهم او اصدقاء لهم وذلك فى القدرة على الانجاز الاكاديمى فى المواد الدراسية المختلفة .

٤ — ميدان البحث :

اجرى هذا البحث على طلاب كلية المعلمين بمدينة صور بسلطنة عمان ، وهذه الكلية تقدم الخدمات التعليمية والتربوية لابناء ثلاثة مناطق تعليمية وهى المنطقة الشرقية ، والداخلية ، والوسطى وتحتوى هذه المناطق التعليمية على عشرة ولايات (محافظات) والتى تبتعد عن الكلية قرابة ٥٠٠ خمسمائة كيلو متر ، وذلك لتلبية احتياجات هذه الولايات من المعلمين الذين يعملون بمراحل التعليم الابتدائى بجميع مدارس هذه الولايات ، وقد استخدم فى هذه الدراسة

اختبار التوافق الشخصي الاجتماعي للباحث سنة ١٩٨٨ ، وقيست القدرة على الانجاز الاكاديمي للطلاب ، ومن واقع الدرجات التي حصلوا عليها في نهاية الفصل الدراسي الثالث ، حيث ان الدراسة بالكلية تتضمن اربعة مستويات دراسية . على عامين يتخرج بعدها الطالب لميدان العمل بالتدريس .

٥ — الإطار النظرى :

١ — **التوافق الشخصي الاجتماعي** : وهو علاقة متناغمة مع البيئة تنطوى على القدرة على اشباع معظم حاجات الفرد ، أو تجيب على معظم المتطلبات الفيزيائية والاجتماعية التي يعانيها الفرد (٧: ١٥) . وقد اختار الباحث هذا التعريف لانه يوضح ان التوافق ناتج من العلاقات المتبادلة بين الفرد والبيئة المادية والاجتماعية المحيطة في علاقة نسبية بدرجة كبيرة .

ويرى آركوف ان التوافق المدرسي يعرف على اساس ان التلميذ يكون قادرا على تكوين علاقات طيبة مرضية مع مدرسيه ومع رفاق صفه (٢٣: ٣٦٨) كما انه يمكن ان يحدث التوافق المدرسي إذا امكن تطويع البيئة المدرسية بما يتوافق مع حاجات الطلاب (٢٨: ١١٣) فقدرة التلميذ على تحقيق حاجاته الاجتماعية من خلال علاقته مع زملائه ومع مدرسيه ، والمدرسة وادارتها ومن خلال مساهمته في الوان النشاط الاجتماعي المدرسي بشكل مؤثر في تكامله الاجتماعي وصحته النفسية (٥: ٦٢) .

والتوافق يتضمن تفاعلا متصلا بين الشخص وبيئته ، وكل منها يؤثر على الآخر ويفرض عليه مطالبه ، فأحيانا يحقق الشخص التكيف حين يرضخ ويتقبل الظروف التي تفوق قدراته على التغير ، واحيانا يتحقق هذا حين ترضخ البيئة لانواع النشاط الشخصي وفي معظم الاحيان يكون التكيف توافقيا بين هذين الموقفين المتقابلين ، ويكون سوء التكيف اخفاقا في الوصول إلى هذا التوافق (٣: ٣٦٧) .

ومنذ الطفولة تواجه الانسان مشكلات تبلغ ذروتها في مرحلة المراهقة كما أن حاجاته ورغباته كثيرا ما تصادفها العراقيل فيعجز عن اشباعها ، ولذلك يسعى بصورة مستمرة ليكيف نفسه حسب مقتضيات البيئة ، أو تطويع البيئة لتلائم حاجاته ورغباته ، وإذا فشل الفرد في التكيف مدة طويلة ، فقد يصيبه نوع من التكيف السيىء (٢: ٢٠٩) .

ويقاس التوافق في هذه الدراسة باختبار التوافق الشخصي الاجتماعي ، وقد اعد هذا الاختبار على الراشدين لتحديد اهم ابعاد التوافق التي تتداخل وتؤثر على شخصياتهم (٨: ١١١) .

وهناك من يرون التوافق على أنه مجموعة من ردود الافعال التي يعدل بها الفرد بناءه النفسي أو سلوكه ليجيب عن شروط محيطه به أو خبره جديدة (٢٠: ١٢١) .

والتوافق بين الطالب وزملائه ومعلميه يدعم مركز الطالب ، ويتيح له حالة من الاستقرار والهدوء ، والخلو من الصراعات والانفعالات المعيقة للنشاط العقلي كما ان العلاقة التوافقية مع المعلمين تمنح الفرد القدرة على المناقشة والتركيز والتبصر والفهم عن طريق الاسئلة والاستفسارات ، في حين ان فقدان هذه العلاقة يولد الاهمال واللامبالاة (٢٠: ١١٢) .

٢ — الدافعية للانجاز الاكاديمي :

Academic mativation

وتتحدد على انها التنافس من ضوء مستوى معين في مستويات الامتياز الاكاديمي أو الاهتمام بالمنجزات الاكاديمية ، أو بالرغبة في الاداء الجيد سواء في المدرسة أو الكلية أو أى مجالات أخرى ، أو الميل إلى السعي والكفاح في سبيل النجاح في المواقف الاكاديمية ، ويمكن تعريف هذه الدافعية على أنها رغبة أو حاجة شديدة ، يترتب عليها نوع من النشاط والفعالية من الوجهة الاكاديمية ٦: ١١١) .

ويتعلق الانجاز الاكاديمي بالتوجيه التربوى ووضع الطالب في نوع التعليم المناسب وتوفير الميل للدراسة ، وكذلك توفير الظروف السيكوفيزيقية في المعهد الدراسي ويرتبط

الانجاز الاكاديمى بالنجاح وتحقيق الذات ، ولقد اعتبر ماسلو ان المهنة تمثل اهمية خاصة فى تحقيق الصحة النفسية للفرد ، فاذا لم يحقق الفرد الانجاز الاكاديمى والمهنى بشكل مقبول فيعتريه القلق (١٦: ١٠١) .

ولقد اهتم كثير من الباحثين بالانجاز الاكاديمى فى صورة التحصيل الدراسى والبحث الحالى سوف يركز على الفرد ذاته فاختار التوافق الشخصى الاجتماعى . وعلاقته بالانجاز الاكاديمى . بالاضافة إلى التعرف على الفروق الداله بين هذين المتغيرين بين مجموعتين من طلاب كلية المعلمين احداهما تقيم بالقسم الداخلى بالكلية والمجموعة الأخرى تقيم فى مساكن خارج الكلية خاصة مع اصدقائهم أو زملاء لهم .

وحيث ان الطلاب فى سن الشباب يميلون إلى الاستقلال واكتساب الدور الاكاديمى والمهنى فى المستقبل لانتزاع اعتراف عالم الكبار بهم ككيان فريد ، فمن المفترض أن تأخذ مسالك الشباب لتحقيق ذلك اشكالا مختلفة ، فإذا لم يحقق الشباب مطالبه أو انجازاته التى يسعى اليها فانه يشعر بالاغتراب (٢٧ : ٢٣٥) .

ويؤكد سوليفان على اهمية العلاقات الاجتماعية بين الأطفال والشباب والقائمين على تربيتهم ، وتحديد القواعد الاجتماعية المقبولة وغير المقبوله اجتماعيا ليكتسبوا سلوكيات تساعدهم على التوافق والانجاز (١٦: ٩٩) .

والافراد الذين يتميزون ببذل قصارى جهودهم لتحقيق التفوق فى مجال معين من اجل التحصيل والانجاز وليس من اجل الحصول على مكافأة او جائزة ، أو تقدير معين يعدون بحاجة إلى الانجاز الاكاديمى (١٠: ١٢٩) .

والدافع للانجاز فى نظر العلماء السلوكيين الارتباطيين يستثير نشاط الكائن ويحركه ويوجهه ، ويعزون تفسير الدافعية للتعليم إلى اسباب واحداث ومؤثرات خارجية لا صلة لها مباشرة بالموقف التعليمى ، أو بموضوع التعلم ، ويطلقون على هذا النمط من الدوافع الخارجية Extrinsic Motivation ، ومن الامثلة على ذلك الوعد بالجوائز المادية والدرجات إلى غير ذلك ، فالدافع للانجاز فى نظر اصحاب هذه النظرية مرتبط بالحاجه أو المثير او المنبه من ناحية ، ومرتبط بالهدف أو التعزيز او بما يتوقع الحصول عليه من ناحية وان الدافعية تتأثر بالمتغيرات الذاتية والمتغيرات البيئية (١: ٨٣) .

ويركز اصحاب النظرية المعرفية على اهمية الدوافع الداخلية Intrinsic فى استثارة الاهتمام للانجاز وتحريك السلوك باتجاه الاهداف المنشودة ، والدوافع الداخلية هى التى ترتبط بالهدف وتتعلق من داخله ، والدافع الداخلى هو تلك القوة التى تتوافر فى الهدف أو النشاط او المهمه أو العمل او الموضوع المستهدف ، والتى ينجذب المرء المتعلم نحوها وتشده إلى العمل ، فيشعر المتعلم بالرغبة فى اداء العمل أو الانهماك فى الموضوع ، ويقبل عليه ، ويتوجه نحوه دون الالتفات إلى العوامل والمعززات الخارجية ، فالاثابة والتعزيز متاصلة فى داخل العمل أو النشاط أو الموضوع ذاته (١: ٩٧) .

ويعتقد اتكنسون Atkinson ١٩٧٩ . أن الخوف من الفشل ، ومحاولة تجنبه يشكل بعدا آخر من ابعاد نظرية الدافعية للانجاز الاكاديمى ، وان كلا الجانبين الحاجة إلى الانجاز والحاجة إلى تجنب الفشل موجودان عند كل انسان ، ولكن بمستويات متفاوته . فإذا كانت حاجة المرء للتحصيل والانجاز فى موقف معين اقوى من حاجته لتجنب الفشل فسيكون . حاصل الدافعية الميل للاخذ بزمام المبادرة والقدرة على آداء العمل المنشود ، وخلاصة القول أن الدافعية للتحصيل والانجاز والحاجة إلى تجنب الفشل والاخفاق تؤثران فى سلوك المتعلمين وغيرهم من الناس ، فإذا كانت الحاجة إلى الانجاز اقوى من الحاجة إلى تجنب الفشل تزداد دافعية المرء للانجاز والتحصيل فيتحرك نحو تحقيق الهدف بقوة وحماس ، أما إذا غلب الخوف من الفشل على الحاجة إلى الانجاز ينخفض مستوى الدافعية ، وكان التردد والاحجام وعدم الاهتمام سمه الفرد الذى تتمثل فيه هذه الحصيلة للدافعية ، ويتميز الافراد الذين يتمتعون بالدافعية للتحصيل بالاقدام والجراة والحماس وقبول التحدى المعقول .

وقد قامت هذه النظرية فى تفسير الدافعية للانجاز لتاكيد ما نادى به هنرى موراى H.Murray عندما قال ان البيئة وسمات الشخصية تتفاعلان لدفع المرء نحو عمل ما أو بعيدا عنه ، وذلك فى ضوء ما يحسه المرء من ناحية ، وما توفره البيئة من تسهيلات أو مصاعب من الناحية الأخرى ، وكان موراى قد ميز بين نوعين من الحاجات الاولية « الجسدية والفيزيولوجية » ، والحاجات الثانوية (الحاجة إلى المعرفة والانجاز والصداقة والاحترام) (٣١: ٢٢) .

ويرى انكنسون وماكليلاند أن التوجه للانجاز يرتبط باهتمام الفرد بالعمل المنتج واتقان هذا العمل ، (٩ : ٢٥) .

ويرى موراى ١٩٣٨ ان الحاجة للانجاز بصفة عامة هى رغبة أو نزعة الفرد إلى عمل الأشياء بسرعة ، وباجادة قدر الامكان ، وانها اكمال الفرد لشىء ما « صعب » تميز بالتمكن والاجادة فى تناول ومعالجة الاشياء الفيريقية والكائنات الانسانية والافكار ، والقيام بكل هذا بسرعة ، وبدقة واستقلالية قدر الامكان ، والتغلب على الصعوبات والوصول اليها فى مستوى عال ، والتفوق على الذات ، ومنافسة وتخطى الاخرين ، وتدعيم النظرة للذات عن طريق الممارسة الناجحة للمقدره (٤ : ٢٢) .

٦ — الدراسات السابقة :

توصل Goodman ١٩٥٩ فى دراسة على آلاف الطلاب والطالبات فى المرحلة الاعدادية والثانوية ، ان هناك عوامل لها علاقة بدرجة التحصيل الاكاديمى للطلاب منها المناخ الدراسى المريح الذى يعتمد على درجة كبيرة من التوافق الشخصى الاجتماعى للدارسين (٢١: ٢٥٨) .

وفى دراسة لمحمود الزيادى ١٩٦٤ عن التوافق والتحصيل الدراسى لدى مجموعة من الطلاب الجامعيين ، وقد وجد أن التوافق النفسى لدى الطلاب يتوقف على عاملين :

١ — العلاقات الانسانية القائمة على البذل والعطاء والحب باوسع معانيه ٢ — ومن ناحية اخرى بالكفاية الانتاجية المرتفعة دون أن يطغى كل منهما على الأخر ، وان هناك علاقة بين التحصيل الدراسى والنشاط الاجتماعى للطلاب (١٤: ٣٧٣) .

وكذلك توصلت Klaus and Gray ١٩٧٠ عن المشكلات الدراسية للطلاب وعلاقتها بالتحصيل الدراسى . ان انجاز الطالب الاكاديمى يتحسن بشكل ملحوظ إذا كانت المدرسة تحتوى على برامج تربوية وتعليمية مخطط لها بشكل يتناسب مع قدرات واحتياجات ورغبات الطلاب ، وذلك اكثر من الطلاب الذين يلتحقون بمدارس لا تتوافر فيها هذه الشروط (٢١: ٢٥٨) .

وفى دراسة خالد الطحان ١٩٨١ عن مشكلات المراهق وطرق معالجتها فى جمهورية مصر العربية تبين ان مشكلات التكيف الشخصى الاجتماعى تقع فى قمة المشكلات التى يعانى منها المراهق فى المدارس الثانوية وقد بينت الدراسة مدى انتشار وتنوع المشكلات التى تنجم عن الصعوبات التى يواجهها الفرد فى توافقه مع ما يحيط به من ظروف خارجية ، وقد تصل من حيث شدتها درجة تبدى فيه كأعراض الامراض النفسيه ، تحول دون قيام الفرد بدوره الاجتماعى كشخصية فعالة ، ويكون لتلك المشكلات تاثير سيىء على الانجاز الاكاديمى (١٧: ٦٨) .

وقد أوضحت دراسة سيد صبحى ١٩٧٦ فى الكتاب السنوى الثالث لعلم النفس عن العلاقة بين التوافق النفسى لطلاب المرحلة الاعدادية وكل من الاتجاهات الوالدية كما يدركها الابناء والمستوى الثقافى للوالدين ، كان من نتائج الدراسة . ان التوافق النفسى ، يتطلب توفير معاملة سوية للابناء لابداء آرائهم الخاصة ، والتعبير عن افكارهم وقد تكون علاقته باصدقائه اكثر رسوخا من العلاقات الاسريه ، وان التصرف الغير سوى من قبل الاباء قد تسبب فى تردد الابناء فى الاجابة على الاسئلة وعدم قدرتهم على المناقشة .

وقد أوضحت دراسة كمال مرسى ١٩٧٩ عن الدافعية للانجاز تقدير الذات ، والتى اجراها على ٦٧٥ تلميذا وتلميذه من الصف الثالث الاعدادى وحتى الرابع الثانوى بالكويت ان التوافق السيىء مشبع بسمات عدم الرضا عن

الذات ، وان هناك علاقه سالبه بين تقدير الذات والدافعيه للانجاز الاكاديمى (١٢ :٣٦) .

وقد توصل برادبيرن Bradburn ١٩٧٧ فى دراسة عن الابناء المبعدين عن ابائهم لاسباب ، الى وجود علاقه ارتباطية موجبه بين ابعاد الابن عن الاب والدافعية للانجاز لدى عينه من الذكور (٢٥: ٤٦٨)، وقد توصل Adele H. M ١٩٧٧ الى عدم وجود فروق داله احصائيا فى الدافعية للانجاز الاكاديمى بين مجموعتين من الاناث حيث اتصفت احدى المجموعتين بوفاة الاب ، واكدت الدراسة على انه ليس للعمر(السن– او غياب الاب) تاثير على دافعية الانجاز فى هذه العينة (٤:٧). وقد توصل جواشيم واسبستين Joechimand and Sebastain ١٩٧٩ على عينه من الذكور متوسط اعمارهم ١٧ عاماً ، والذين عاشوا بدون الاب ويقيمون فى قرى الاطفال قد كشفوا عن دافعية منخفضة للانجاز ، بالمقارنة بالمجموعة المناظرة لها ، والذى عاشوا مع والديهم واكدت الدراسة على اهمية وجود الأب أو من يحل محله لزيادة الدافعية للانجاز الاكاديمى خاصة الذكور (٢٩ : ٨١٩) . وقد وجد مارفن Marvin ١٩٧٩ فى دراسته عن وجود علاقة موجبه بين فقدان الوالدين ، وبين ارتفاع مستوى الانجاز الاكاديمى لدى عينه من ٦٩٩ طالبا من المتفوقين (٣٠ : ٤٨٤)، وقد قامت فرجينيا جراندول سنة ١٩٨٠ بدراسة للصفات الشخصية للتلاميذ الامريكيين ذوى التحصيل المدرسى الجيد ، ومقارنة هؤلاء الاطفال بالاطفال الاقل تحصيلا ، اتضح ان الاطفال ذوى التحصيل الجيد ، والانجاز الاكاديمى العالى لايعتمدن فى تحصيلهم على الكبار . وهم قادرون على العمل دون اثابة جهودهم على نحو فورى ، ويعتمدون على انفسهم ، ويضبطـون انفعالاتهم ، ويتسمون بشىء من المنافسة وعلاقات اجتماعية حسنه . وهم اكثر توافقا يؤكدون ذاتهم (١٥: ٤٨١)، وقد اوضحت كريستيان بارى Christin Barry ١٩٨٢ فى دراستها على ٢٠ طالبا يتسمون بحسن السلوك ، واربعون طالبا يتسمون باضراب السلوك . وطلبت منهم القيام باربع مهام علمية لاجراء تجربتين مره بمفرده ومره مشترك مع الاخرين ، وكشفت الدراسة ان التواجد مع الاخرين كان له اثر مرتفع على الانجاز الاكاديمى (٢٦: ١٠) ، وفى دراسة لصفاء الاعصر عن القلق والانجاز الاكاديمى ١٩٨٣ اتضح ان للعوامل الانفعالية لها دور كبير فى الانجاز الاكاديمى ، وان القلق فى حده الاعلى والادنى يعتبر معوق للانجاز الاكاديمى (٦ : ٢٩٢) وفى دراسة لعاطف الابحر سنة ١٩٨٤ عن التوافق الشخصى الاجتماعى والانجاز فى التربية الرياضية ، ان الرياضيين افضل فى التوافق الشخصى فيما يتعلق بالانجاز الاكاديمى والثقة فى النفس واكثر توافقا اسريا (١٨ : ٨١) .

تعليق على الدراسات السابقة

١ — اوضحت بعض الدراسات ان هناك علاقة بين التوافق والدافعية للانجاز الاكاديمى .

٢ — لم يكن هناك فى تراث علم النفس على حد علم الباحث دراسة اجريت فى ظروف اقامة الطلاب بالاقسام الداخلية كمطلب ضرورى لتجمع الطلاب من ولايات مختلفة للدراسة باحدى كليات المعلمين ، وبين الطلاب الذين يقيمون بمساكن خاصة مع اصدقائهم او زملاء لهم خارج الكلية اى ليسوا مع اسرهم ايضا ، وذلك من حيث التوافق الشخصى الاجتماعى ، والقدرة على الانجاز الاكاديمى .

٧ — المنهج والاجراءات :

أ — عينة البحث : وتتكون عينه البحث من ٧٩ طالبا مقسم الى مجموعتين الاولى ٤١ طالبا يقيمون بالقسم الداخلى بكلية المعلمين بسلطنة عمان ، والمجموعة الثانية تتكون من ٣٨ طالبا يقيمون خارج الكلية مع زملائهم واصدقاء لهم . بمساكن خاصة وهم من طلبة الفصل الدراسى الثالث . وتتراوح اعمارهم بين ١٩، ٢٣ عام ، حيث ان الدراسة بالكلية اربعة فصول دراسية ، والمعروف ان عدد الطلاب بالصفوف الدراسية المختلفة فى السلطنة تعتبر اعداد قليله ،

فعدد الطلاب فى كل شعبة من الشعب المختلفة يتراوح بين ١٥ طالب الى ٢٠ طالب .

ب — الادوات المستخدمة فى البحث :

١ — اختبار التوافق الشخصى الاجتماعى للباحث ١٩٨٨ ، ويتكون من خمسة ابعاد هى بعد التوافق الجسمى ، والتوافق النفسى ، والتوافق الاسرى ، والتوافق الاجتماعى وبعد الانسجام مع المجتمع . ويتكون الاختبار من ٩٠ عباره .

تم عرض الاختبار على مجموعة من الطلاب العمانيين بالكلية وعددهم ١٥ طالبا للتعرف على مدى وضوح العبارات بالنسبة للبيئة العمانية ، وقد وجدوا انه ليس هناك كلمات او عبارات غير مفهومه او غير واضحة بالنسبة للبيئة العمانية . قام الباحث باعادة حساب معامل الثبات للاختبار فى البيئة العمانية على عدد ٢٠ طالبا باستخدام طريقة اعادة الاختبار .

وقد اعيد حساب صدق الاختبار على البيئة العمانية بعرضه على مجموعة من اساتذة علم النفس وقد حصلت جميع العبارات على موافقة ٨٠ ٪ فيما أعلى .

جدول رقم (١) يوضح معدلات ثبات الاختبار وهو ثبات مقبول عند ٠١ ,

ابعاد الاختبار	معامل الثبات
التوافق الجسمى	٠,٦٨
التوافق النفسى	٠,٦٥
التوافق الاسرى	٠,٧٤
التوافق الاجتماعى	٠,٧٣
الانسجام مع المجتمع	٠,٧٨
التوافق الكلى للاختبار	٠,٧٤

٢ — قياس الانجاز الاكاديمى للطلاب :

وذلك من واقع نتائج الامتحانات عن طريق الدرجات التى حصل عليها الطلاب فى نهاية الفصل الدراسى الثالث والطلاب يدرسون ثمانية مواد دراسية ، اربعة منها مواد اكاديمية تعبر عن التخصص الذى سوف يتخرج الطالب ليعمل به ، وأربعة مواد تربوية ، والدرجة النهائية لكل مادة من المواد ١٠٠ درجة وبذلك يكون المجموع الكلى ٨٠٠ ثمانمائة درجة ، ويمكن المقارنة فى درجات المواد التخصصية ، والمواد التربوية والمقارنة بين مجموع درجات المواد التخصصية + المواد التربوية (الانجاز الاكاديمى للطلاب) وذلك بين مجموعتين من الطلاب ١) المقيمين بالقسم الداخلى ٢ — والمقيمين خارج الكلية بمساكن خاصة مع اصدقاء أو زملاء لهم .

٧ — النتائج وتفسيرها :

وللتحقيق من الفرض الأول ، ان هناك علاقة دالة بين ابعاد التوافق الشخصى الاجتماعى وبين الانجاز الآكاديمى للطلاب ، كما توضح درجاتهم فى المواد الدراسية المختلفة استخراج معامل الارتباط بين درجات كل بعد من ابعاد التوافق وبين مجموع درجات الطلاب فى المواد التخصصية ، وأيضا مع مجموع درجات الطلاب فى المواد التربوية . كل على حدة .

١ ـ جدول رقم (٢) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الطلاب فى ابعاد التوافق ودرجاتهم فى المواد التخصصية ن = ٧٩

ابعاد التوافق	معاملات الارتباط مع درجات الطلاب فى مواد التخصص	مستوى الارتباط
البعد الجسمى	,٧١٣	,٠١
البعد النفسى	,٧٢٩	,٠١
البعد الاسرى	,٦٤٧	,٠١
البعد الاجتماعى	,٠٤٨	غير دال
بعد الانسجام مع المجتمع	-٠,٠٣٧	غير دال

وتوضح هذه النتائج ان هناك معاملات ارتباط داله عند ٠١ر٠ ، وذلك بين بعض ابعاد التوافق والتحصيل فى مواد التخصص وهى بين البعد الجسمى والانجاز فى مواد التخصص = ٧١٣ر٠ وبين التوافق النفسى فى مواد التخصص = ٧٢٩ر٠ وبين التوافق الاسرى . والانجاز فى مواد التخصص = ٦٤٧ر٠ وهذا يتفق مع بحث الزيادى ١٩٦٤ ، وسيد صبحى سنة ١٩٧٦ وبحث مارڤن سنة ١٩٧٩. والذى يوضح وجود علاقة بين التوافق والتحصيل الاكاديمى ودراسة جودمان سنة ١٩٥٩ التى ترتبط بين الانجاز والمناخ النفسى الجيد .

جدول رقم ٣ يوضح معاملات الارتباط بين درجات الطلاب فى ابعاد التوافق ودرجاتهم فى المواد التربوية

ابعاد التوافق	معاملات الارتباط مع درجات الطلاب فى المواد التربوية	مستوى الارتباط
البعد الجسمى	-٠,١٩٧	غير دال
البعد النفسى	-٠,٠٦٠	غير دال
البعد الأسرى	-٠,١٦٤	غير دال
البعد الاجتماعى	-٠,٠١٩	غير دال
بعد الانسجام مع المجتمع	,٠٤٢	غير دال

ومن نتائج الجدول رقم « ٣ » لم تتضح معاملات ارتباط بين ابعاد التوافق ودرجة الطلاب فى المواد التربوية وقد يرجع ذلك الى صغر حجم العينة .

٢ — الفرض الثانى :

وللتحقق من صحة الفرض الثانى . انه ليس هناك فروق داله بين مجموع درجات الطلاب الذين يقيمون بالقسم الداخلى التابع للكلية . وبين مجموع درجات الطلاب الذين يقيمون خارج الكلية بمساكن خاصة مع زملائهم أو اصدقاء وذلك فى متغير التوافق الشخصى والاجتماعى ن ١ = ٤١ ، ن ٢ = ٣٨ .

يوضح الجدول (٤) قيمة «ت» ومسوى الدلالة بين درجات مجموعتين احدهما تقيم بالقسم الداخلى ن = ٤١ والاخرى ت تقيم بمساكن خاصة مع اصدقاء وزملاء لهم وذلك فى ابعاد التوافق

المتغير	درجات طلاب القسم الداخلى ن = ٤١		درجات الطلاب المقيمين خارج الكلية ن = ٣٨		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م١	ح١	م٢	ح٢		
التوافق الجسمى	٦٢,١٧٠	٧,١١٨	٦٢,٨٩٧	٧,١٢٨	,١٠١	غير داله
التوافق النفسى	٥٨,٨٧	٨,٦٢٥	٥٩,٥٠	١١,٢٩٨	ـ ٠,٨٤	غير داله
التوافق الاسرى	٥٠,٦٨٢	٣,٢٨١	٥٠,٧٣٦	٤,٧٤٩	ـ ,١٢٢	غير داله
التوافق الاجتماعى	٤٦,١٤٦	٣,٩٢٣	٤٤,٩٤٠	٤,٤٢٧	١,٨٣٢	غير داله
الانسجام مع المجتمع	٣٤,٥١٢	٣,٦٧٩	٣٤,٥٢١	٤,٣٩٧	,١١٣	غير دال
التوافق العام	٢٥١,٩٢٦	٢٢,٨٣٤	٢٥٣,١٠٥	٢٢,٠٢٢	,٣٢٥	غير دال

توضح نتائج الجدول رقم « ٤ » بين متوسط مجموع درجات الطلاب الذين يقيمون خارج الكلية فى ابعاد التوافق المختلفة وفى التوافق العام . ان قيمة ت ليست داله .. معنى ذلك ان درجة توافق الطلاب فى المجموعتين ليس بينهما فروق ، لان الطلاب انفسهم هم الذين يختارون الاقامة سواء بالقسم الداخلى أو خارج الكلية حسبما يفضلون . طبقا لظروفهم واذا رغب الطالب فى التحويل من احد القسمين الى الاخر فهو يستطيع التحويل دون أى عوائق وعلى حسب رغبته ، ولذلك فكلا المجموعتين يكون متوافق مع طريقة اقامته . بالاضافة الى ان كل طالب يحاول سواء اكان فى القسم الداخلى ، أو الخارجى . ان يقيم مع اقربائه وافراد قبيلته من الطلاب فيشعرون بنوع من الالفة والتوافق لانهم ليسوا غرباء عن بعضهم البعض وبذلك تحقق الفرض الثانى .

٣ — وللتحقق من الفرض الثالث : ليس هناك فروق داله بين مجموع درجات الطلاب الذين يقيمون بالقسم الداخلى بالكلية وبين مجموع درجات الطلاب الذين يقيمون خارج الكلية فى مساكن خاصة مع اصدقاء أو زملاء لهم . وذلك فى متغير الانجاز الاكاديمى فى المواد الدراسية المختلفة .

استخرج الباحث قيمة «ت» بين مجموع درجات الطلاب **المقيمين بالقسم الداخلى ن = ٤١ ومجموع درجات الطلاب المقيمين خارج الكلية ن = ٣٨ .**

وذلك من خلال درجاتهم فى مواد التخصص « المواد الاكاديمية » والمواد التربوية وانجازهم العام ، المكون من مجموع درجات التخصص + مجموع درجات المواد التربوية .

الجدول رقم (٥) على الصفحة التالية

يوضح الجدول رقم (٥) قيمة «ت» ومستوى الدلالة بين درجات الطلاب فى القسم الداخلى ودرجات الطلاب فى القسم الخارجى، وذلك على متغير الانجاز الاكاديمى

المتغير	درجات طلاب القسم الداخلى فى الانجاز ن = ٤١		درجات طلاب القسم الخارجى فى الانجاز ن = ٣٨		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م١	ح٢	م٢	ح٢		
درجة الانجاز فى مواد التخصص	٢٨٩,٦٣٤	٣٢,٩٩٥	٢٧٦,٢٦٣	٣٥,٦٢٥	٢,٤١٦	,٠٥
درجة الانجاز فى المواد التربوية	٢٩٦,٧٠٧	٢٥,٣٢٥	٢٨٠,٨٤٢	٢٥,٣٩٣	٢,٨٨١	,٠١
درجة الانجاز الاكاديمى مجموع المواد التربوية + مواد التخصص)	٥٨٦,٥٦٠	٥٥,٠٣٠	٥٥٩,٥٦٧	٥٦,٦١٨	٢,٩٨٩	,٠١

يتضح من الجدول رقم (٥) ان هناك فروق داله بين مجموع درجات الطلاب المقيمين بالقسم الداخلى ، ومجموع درجات الطلاب المقيمن خارج الكلية . وذلك فى الانجاز الاكاديمى لصالح طلاب القسم الداخلى . أى أن طلاب القسم الداخلى ينجزون مهامهم الاكاديمية ويظهر ذلك فى درجات تحصيلهم العالية عن زملائهم بالقسم الخارجى. ويرجع ذلك لما يوفره القسم الداخلى من رعاية اجتماعية . وانشطة رياضية واشراف تربوى بالاضافة الى ان الطالب يتفرغ تماماً للدراسة . دون اضاعة وقت فى اعداد الطعام أو تنظيف الملابس . ووجود قاعات للدراسة ومكتبة وانشطة طلابية وملاعب . وجميع الوسائل التى تساعده على الانجاز الاكاديمى اكثر من زميله الذى يسكن خارج الكلية مع زملاء واصدقاء له .

توصيات تربوية :

بناء على النتائج التى اسفر عنها البحث نرى :

(١) الزيادة فى إقامة الاقسام الداخلية والتوسع فيها على أن تكون مهيئة بالاماكن الاقامة الجيدة وقاعات للدراسة ورعاية غذائية وصحية واجتماعية واشراف تربوى يوجه الطلاب ويوفر عوامل الضبط .

(٢) تشجيع الانشطة الطلابية من رياضية واجتماعية وثقافية وموسيقية ومسرحية وندوات ومحاضرات يقوم بها الاشراف التربوى بالقسم الداخلى .

(٣) ان يكون هناك ارتباط وعلاقه بين القسم الدراسى والقسم الداخلى حتى يمكن متابعة حالات الطلاب . وتعديل وتوجيه سلوك الطلاب لصالح العملية التعليمية .

(٤) ان للمستوى الاجتماعى والاقتصادى الجيد فى اعداد الاقسام الداخلية له تاثير على الدافعية للانجاز الاكاديمى للطلاب .

المراجع العربية

(١) احمد بلقيس ، وتوفيق مرعي:الميسر في علم النفس التربوي . دار الفرقان . عمان ١٩٨٤ .

(٢) الياس ديب — عالم الولد — دار الفكر اللبناني سنة ١٩٨٦ بيروت .

(٣) جابر عبد الحميد . دراسة مقارنة للتوافق الشخصي الاجتماعي لدى عينة من الطلاب والطالبات في سن المراهقة بالمدارس المصرية والقطرية — بحوث ودراسات في الاتجاهات والميول النفسية — المجلد السابع الجزء الثاني مركز البحوث التربوية جامعة قطر ١٩٨٢ .

(٤) حماده محمد اسماعيل وهدان . مستوى واقعية الانجاز وعلاقتها بالاتجاهات الوالدية رسالة ماجستير غير منشورة . علم نفس تعليمي كلية تربية كفر الشيخ ١٩٨٣ .

(٥) سناء محمد سليمان . الانضباط لدى تلاميذ المدارس الاعدادية وعلاقته بالمستوى الاجتماعي الثقافي ، ووجهة الضبط ، والاتجاهات الدراسية مجلة علم النفس العدد السادس سنة ١٩٨٨ الهيئة المصرية العامة للكتاب .

(٦) صفاء الاعسر ، ابراهيم قشقوش ، محمد سلامه دراسة في تنمية الدافعية للانجاز مركز البحوث التربوية جامعة قطر سنة ١٩٨٣ .

(٧) صلاح مخيمر : مفهوم جديد للتوافق . الانجلو المصرية سنة ١٩٧٨

(٨) علي محمد الديب : اختبار التوافق الشخصي الاجتماعي . دراسة استطلاعية . مجلة دراسات تربوية المجلد الثالث الجزء الرابع . العدد (١١) سنة ١٩٨٨ .

(٩) عبد السلام احمد الشيخ : بعض الشروط المسئولة عن الاعتماد على المخدرات والعقاقير مجلة علم النفس — العدد الثامن — اكتوبر — ديسمبر سنة ١٩٨٨ الهيئة المصرية العامة للكتاب .

(١٠) عبد المجيد النشواني وآخرين . علم النفس التربوي . وزارة التربية والشباب سلطنة عمان سنة ١٩٨٩ .

(١١) عبد الهادي السيد عبده : الايثار والحاجات النفسية للطلاب المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا بالمرحلة الجامعية — حوليه كلية الاداب جامعة اسيوط سنة ١٩٨٩ .

(١٢) كمال ابراهيم مرسي : القلق وعلاقته بالشخصية في مرحلة المراهقة . القاهرة . النهضة العربية سنة ١٩٨٩ .

(١٣) كمال دسوقي : علم النفس — دراسة التوافق — دار النهضة العربية بيروت سنة ١٩٧٤ .

(١٤) لويس كامل مليكه : قراءات في علم النفس الاجتماعي في البلاد العربية . الهيئة المصرية العامة للكتاب سنة ١٩٦٥ .

(١٥) مارتن هيربرت : مشكلات الطفولة — ترجمة عبد المجيد نشواني ، دمشق . منشورات وزارة الثقافة والارشاد القومي سنة ١٩٨٠

(١٦) محمد بيومي خليل ، عبد الملك طه عبد الرحمن : القلق وعلاقته بالانجاز الاكاديمي والمهني لدى طلاب الكلية المتوسطة للمعلمين بسلطنة عمان دراسة ميدانية . مجلة رسالة التربية وزارة التربية والشباب سلطنة عمان سنة ١٩٨٩

(١٧) محمد خالد الطحان : مشكلات المراهق ، وطرق معالجتها . مطبعة زيد بن ثابت دمشق سنة ١٩٨١ .

(١٨) محمد عاطف الابحر : قياس التوافق المهني . مطبعة الصفحات الذهبية الرياض سنة ١٩٨٤ .

(١٩) مصطفى محمد الصفتي : التوافق الشخصي الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المقيمين بقرى الاطفال SOS والمقيمين مع اسرهم . دراسة مقارنة . مجلة درسات تربوية ـ العدد السابع يونية سنة ١٩٨٧ . القاهرة .

(٢٠) نصر العلي وآخرين : التكيف والارشاد النفسي . وزارة التربية والشباب سلطنة عمان ١٩٨٦ .

(٢١) نصر معابله : العلاقة بين سلوك المعلم ودرجة تاثيره على التحصيل الاكاديمي للطالب ـ جامعة اليرموك ـ الاردن ـ مجلة دراسات تربوية المجلد "٤" الجزء ١٨ القاهرة سنة ١٩٨٩ .

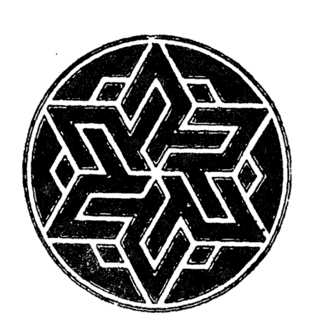
(٢٢) لائحة الاقسام الداخلية بالكليات المتوسطة للمعلمين بسلطنة عمان وزارة التربية والتعليم والشباب سنة ١٩٨٨ .

المراجع الاجنبية

23. Araff, ABE. Adjustment and mental health. New York: McGraw Hill Book Company. 19[illegible].

24. Atkinson, J.W. Motivation and Achievement, Washington. D.C. and Raynar, 0, 1979.

25. Bradburn, N,M. achievement and father dominance in turkey journal of Abnormal and social psychology, Vol. 67, P.P. 464 468, 1963.
26 Christian Barry Theodor. The effects of social environment and incetivement and incentive conditation on the psychomotor accuracy of well adjusted conduct, disorder and axixisty disordard Adelocent Males, Dissertation Abstracts International, Vol. 43, no. 10 July 1982.
27. Erikson, E.H. Identity: Youth and crisis, New York W.W. Norton, 1968.
28. Good, Carter V. Dictionary of Education 3. ed. New York 1973.
29. Joachim, S. and Sebastain, W. B. Differences in achievement motivation for youth from different family structures, Psy Abs. vol 62, No. 4. PP. 4819-1979.
30. Marvin, E.J. Paremental loss and Jenius. Psy. Abs. Val. 62, No.4. pp. 484. 1979.
31. Woolfold, A. and Nicoiich, L Educational Psychology for Teacher Prentice-Hall Englewood Cliffs N.J. 1980.



الدافعية للانجاز في ضوء بعض مستويات الذكورة المختلفة

د. رشاد عبد العزيز موسى
قسم الصحة النفسية
كلية التربية — جامعة الأزهر

* **عرض مشكلة البحث :**

لقد فرض المجتمع بما فيه من عادات وتقاليد ووكالات التنشئة الاجتماعية على الرجل ان يكون الآمر الناهى ، وعلى المراة أن تكون التابعة المطيعة الذليلة . ولكن الآن ، بعد الحركات النسائية التحررية تبوأت المراة مكانة متميزة فى المجتمع واصبحت ندا ومنافسا للرجل فى جميع ضروب الحياة . ففى مجال الدراسة تفوقت المراة فى كثير من الأحيان على الرجل وأصبحت تفوز بالاولوية فى الشهادات العامة والجامعية ، كما امكنها أن تكون منافسا قويا للرجل فى العمل والشركات ، وفازت فى كثير من الاحيان بمناصب القيادة ، وليس ذلك فحسب بل تربعت فى كثير من الدول على العرش ، وانتخبت لرئاسة الدول والوزارات .

وفى مجال الرياضة البدنية ايضا أصبحت أكثر ندا للرجل ، وأخيرا تنافس المراة الرجل حاليا فى مجال ارتياد الفضاء فغالبا ما تكون أكثر تفانيا وتضحية فى كفاحها فى سبيل النبوغ والتفوق فى مجالات الانجاز المختلفة تعويضا عما فاتها فى عصور ما قبل النهضة . وبالرغم من ذلك ، قد تصاب المراة بروح انهزامية فتتوارى ، وقد تنسحب من منافستها للرجل ويرجع ذلك إلى شعورها أحيانا ان المنافسة تقضى عليها نوعا من القسوة والخشونة ، فتفقد نضارتها وانوثتها متاثرة بالنظرة التقليدية نحو المراة ، وفى هذه الحالة غالبا ما تنسحب المراة من منافسة الرجل ، وتتقاعس ، وتقبع فى بيتها مكتئبة منطوية .

ويرجع الفضل الى ماتينا هورنر (Horner, 1968, 1970, 1972, a,b) لما قامت به من اسهامات علمية فى القاء الضوء على سيكولوجية المراة وخاصة فى مجال الدافعية للانجاز . فقد اشارت الى أن الاناث يعانين الخوف من النجاح خاصة فى مواقف الانجاز التنافسية ، لأن نجاحهن فى مثل هذه المواقف يضفى عليهن قدرا من العدوانية والذكورة ، وهذا ان دل على شيء فانما يدل على نقص الأنوثة الامر الذى يترتب عليه الرفض الاجتماعى وعدم القبول . وهذا بخلاف الذكور فان نجاحهم فى مواقف الانجاز التنافسية يضفى عليهم سمة الذكورة المقبولة اجتماعيا . لذا افترضت هورنر ان الخوف من النجاح ربما يكون استعدادا ثابتا نسبيا فى الشخصية لدى النساء خاصة عند مواجهة المواقف المرتبطة

بالانجاز التنافسى . وقد افترض مهرابيان (Mehrabian 1966, 69) عند اعداده لمقياس الدافعية للانجاز (احداهما للاناث والآخر للذكور) أن النساء اكثر توحدا لعبارات الدافعية للانجاز المرتبطة بالنشاطات الاجتماعية ، بينما الرجال اكثر توحدا لعبارات الدافعية للانجاز المرتبطة بالنشاطات المهنية .

وقد تعددت الدراسات فى مجال الدافعية للانجاز وارتباطها بالادوار الجنسية ، فقد قامت مارى كرومير Crummer, 1972 بدراسة توحد دور الجنس[١] فى ضوء الدافع الى تجنب النجاح والأداء التنافسى على عينة من الذكور والاناث . ولقد تناولت الباحثة ما جاء فى التراث السيكولوجى عن الفروق فى الانجاز بين الذكور والاناث خاصة فى مجال المهارات العقلية . واستخدمت الادوات النفسية التالية : مطلب اعادة ترتيب الكلمات لقياس المهارات العقلية واختبار تفهم الموضوع لقياس الدافع إلى تجنب النجاح ، وتم تطبيقهما على عينة مكونة من ٤٨ ذكرا ، و٤٨ انثى من طلاب قسم علم النفس تحت موقفين مختلفين ، احداهما : الموقف التنافسى ، والآخر الموقف غير التنافسى . ولقد ابانت نتائج البحث ما يلى : لم يحصل الذكور على درجات مرتفعة فى المهارات العقلية فى المواقف التنافسية عما كان متوقعا ، كما حصل كل من الذكور والاناث على درجات مرتفعة فى المهارات العقلية فى المواقف التنافسية اكثر من المواقف غير التنافسية . فضلا عن ذلك ، حصل أفراد العينة على درجات مرتفعة فى الدافع الى تجنب النجاح فى المواقف التنافسية عن الأفراد فى المواقف غير التنافسية وأخيرا ، حصلت الاناث على درجات مرتفعة فى الدافع الى تجنب النجاح وذلك بمقارنتها بالدرجات التى حصل عليها الذكور .

وقامت جين بيتى (Betty, 1973) بدراسة مقارنة بين التوجه نحو المنافسة وعدم التوجه نحو المنافسة من حيث تقدير الذات ، والدافعية الى الانجاز لدى مجموعة من الاناث . ولقد طرحت الباحثة التساؤلات التالية :

(1) Sex Role Identification.

* هل توجد فروق بين مجموعتى التوجه نحو المنافسة ، وعدم التوجه نحو المنافسة فى ضوء المتغيرات التالية : تقدير الذات ، والدافعية للانجاز ؟
* هل توجد علاقة بين النجاح فى المنافسة وتقدير الذات والدافعية للانجاز ؟

واستخدمت الادوات النفسية التالية : مقياس تقدير الذات من اعداد كوبر سميث[١] ، واختبار التعبير اللفظى البيانى للدافع[٢] للانجاز على عينة مكونة من ثمانين انثى ، قسمت الى مجموعتين متماثلتين فى العمر والوضع الاقتصادى الاجتماعى من حيث التوجه نحو التنافس فى الألعاب الرياضية ، احداهما : مجموعة التوجه نحو المنافسة ، والاخرى : مجموعة عدم التوجه نحو المنافسة . وانتهت النتائج بعد استخدام تكنيك الانحدار المتعدد الى أنه تبين عدم وجود فروق دالة بين مجموعتين البحث من حيث تقدير الذات والدافعية الى الانجاز ، كما تبين عدم وجود ارتباط دال بين النجاح فى المنافسات الرياضية وتقدير الذات والدافعية الى الانجاز .

وقامت جويس (Joyce 1973) بدراسة العلاقة بين مسايرة دور الجنس[٣] وتقدير الذات والقلق والدافعية الى تجنب النجاح . ولقد تناولت الباحثة ما جاء فى التراث السيكولوجى فوجدت ان من خصائص النساء اللائى لديهن القدرة على مسايرة أدوار الانوثة التقليدية أن تقديراتهن لذواتهن منخفضا ، وهذا يرجع الى تقييد النمو[٤] وكف الكفاح من اجل الانجاز[٥] . وأيضا وجدت أن النساء اللائى لديهن القدرة على تحدى توقعات أدوار الجنس التقليدية لديهن القدرة على التخلص من القلق . وتكونت عينة الدراسة من ١٦٥ طالبة ، و ١٢٨ طالبا من طلبة الجامعة ، وتم تطبيق الأدوات النفسية التالية عليهم : مقياس المسايرة المهنية لقياس المسايرة المهنية[٦] ، واختبار كاتل لعاطفة الذات لقياس

(1) Coopersmith Self – Esteem Inventory.
(2) Graphic Expression Test of Achievement Motivation,
(3) Sex Role Conformity,
(4) Restriction of Growth
(5) Inhibition of Achievement Striving
(6) Occupational Corformity Scale,

تقدير الـذات[1] ومقياس بلوك للعصابية النفسية لقياس القلق[2] ومقياس هورنر للدافع . إلى تجنب النجاح[3] لقياس كف الانجاز[4] بالاضافة إلى ذلك امكن قياس الالتزام نحو المهنة والرضا عن الذات ، وتوقعات المستقبل . وقد تم معالجة نتائج الدراسة بواسطة استخدام معامـلات الارتباط . ولتحقيق هدف الدراسة . وضعت الباحثة الفروض التالية :

* توجد علاقة سالبة بين تقدير الذات والمسايرة المهنية بالنسبة للاناث ، وتكون هذه العلاقة موجبة فى حالة الذكور .
* توجد علاقة سالبة بين المسايرة المهنية والقلق لكل من الذكور والاناث .
* توجد علاقة بين القلق فى الاناث والدافعية إلى تجنب النجاح ، بينما يتنبأ هذا الفرض بعدم وجود مثل هذه العلاقة لعينة الذكور .

وقد أسفر البحث عن النتائج التالية : تبين أنه لم توجد علاقة بين تقدير الذات والمسايرة المهنية لكل من الذكور والاناث ، كما لم توجد علاقة بين المسايرة المهنية والقلق لكل من الذكور والاناث ، بينما توجد علاقة موجبة بين القلق والدافعية إلى تجنب النجاح بالنسبة للاناث ولم توجد مثل هذه العلاقة لعينة الذكور . وأخيرا ، تبين أن الالتزام نحو المهنة مرتبط بالقلق المرتفع ، والرضا عن الذات المنخفض ، ويرتبط ارتباطا مرتفعا بالتوقعات نحو المستقبل .

وقامت بيشوب (Bishop, 1974) بدراسة الدافعية إلى تجنب النجاح لدى مجموعة من الاناث والذكور من حيث تقييم توحد دور الجنس وبعض العوامل الموقفية فى ضوء نموذج هورنر ١٩٦٨ لتقييم الدافعية إلى تجنب النجاح على أسس منهجية . وقد تناولت الباحثة نموذج هورنر حيث يؤكد على أن الدافع إلى تجنب النجاح يكون سائدا خاصة عندما تقيم الاناث انفسهن كمنجزات ، ومن هنا يوجد صراع حول خصائص نجاح الاناث ، ولا توجد مثل هذه الخصائص بالنسبة لانجاز الذكور . ولتنفيذ هذا النموذج ، استعانت الباحثة بروايتين ، أولاهما : تكون الزوجة لديها القدرة على الانجاز ، بينما يبقى زوجها فى المنزل مع الأطفال ، وفى الرواية الثانية : يشارك الرجل والمرأة فى عمل المنزل . وقد أمكن التنبوء عن طريق عرض شريط الرواية الأولى . بانه سوف يثير الدافع إلى تجنب النجاح بالنسبة لانجاز الاناث ، بينما أمكن التنبوء عن طريق عرض شريط الرواية الثانية بانه سوف يثير الذكريات والعواطف بالنسبة للذكر المنجز . وتكونت عينة البحث من مجموعة من طلبة وطالبات الفرقة الأولى بالجامعة حيث قاموا بمشاهدة الروايتين ، ثم قاموا بالاجابة على مجموعة من الأسئلة . وقد أسفر البحث عن النتائج التالية : أن ٥٣٪ من أفراد عينة الذكور لديهم الدافع إلى تجنب النجاح كما ظهر ذلك من خلال استجاباتهم على بروتوكولات اختبار تفهم الموضوع ، بينما ٤٩٪ من الاناث لديهن الدافع إلى تجنب النجاح ، ولم توجد فروق دالة احصائيا بينهما . وقد تبين أن الرواية الأولى تثير الدافع إلى تجنب النجاح فى ٩٤٪ من أفراد عينة الاناث المنجزات بينما تثير الرواية الثانية الدافع إلى تجنب النجاح فى ١١,١٪ بالنسبة لعينة الاناث المنجزات بينما تثير الرواية الثانية الدافع إلى تجنب النجاح فى ١١,١٪ بالنسبة لعينة الاناث المنجزات . وقد تبين أيضا أن الرواية الأولى تثير الدافع إلى تجنب النجاح فى ٦,٣٪ من أفراد عينة الذكور المنجزين ، بينما تثير الرواية الثانية الدافع إلى تجنب النجاح فى ٧٦,٦٪ بالنسبة لعينة الذكور المنجزين . وأخيرا ، تبين أن النسبة المئوية لتصور الذكور للدافع إلى تجنب النجاح لنفس الجنس المنجز قد كانت ٩٥,١٪ ، بينما النسبة المئوية لتصور الاناث للدافع إلى تجنب النجاح لنفس الجنس المنجز بلغت ٧٢,٥٪ ، والفرق بين هذه النسب المئوية دال احصائيا لصالح الذكور .

وقامت باترشيا جليمور (Gilmore, 1974) بدراسة الدافعية إلى الانجاز لدى مجموعة من الاناث والدافعية إلى تجنب النجاح وعلاقة ذلك بمجموعة من المتغيرات التالية :

(1) Cattell's Self-Sentiment Test
(2) Block's Psychoneuroticism Scale.
(3) Horner's Motive To Avoid Success Scale
(4) Achievement Inhibition

العمر ، وفكرة اسلوب الحياة لدور الجنس[1] ، والمكانة الاجتماعية فى محيط الأسرة . ولقد وضع فى الاعتبار ايضا المتغيرات التعليمية والخلفية الأسرية ، وايضا قد أمكن تمثيل كل المستويات الاقتصادية والاجتماعية بين أفراد العينة ، ولقد كان الوضع الاقتصادى والاجتماعى لأسر افراد العينة يتراوح بين الوضع الاقتصادى الاجتماعى المتوسط والمنخفض . وقد تم تطبيق مجموعة من الاستخبارات والمقاييس الاسقاطية على مجموعة مكونة من ٣٢٣ أنثى تراوحت أعمارهن ما بين ١٨ و ٥٠ سنة . وانتهت نتائج البحث إلى أن مستوى الدافعية للانجاز يكون مرتبطا ارتباطا دالا بالعمر العقلى ، ولا يرتبط مستوى الدافعية للانجاز بدور الجنس وهذا بالنسبة للاناث كبيرات العمر ، بينما يرتبط مستوى الدافعية للانجاز بدور الجنس بالنسبة للاناث التى تراوحت أعمارهن عشرين عاما فأقل . فالاناث الصغيرات يتمسكن بوجهات النظر المعاصرة لدور المرأة ، ولذا يتمتعن بمستوى مرتفع من الدافعية للانجاز ، وايضا يرتبط مستوى الدافعية للانجاز بمستوى التعليم . ولم يوجد ارتباط بين الدافعية إلى الانجاز والدافعية إلى تجنب النجاح ، ومتوسط الدرجات المدرسية ، والمكانة الاجتماعية فى محيط الأسرة ، والأهداف المهنية أو بالمتغيرات الأسرية المتعددة . كما يرتبط أسلوب الحياة لدور الجنس بالدافع إلى تجنب النجاح لأن الاناث اللائى يتمسكن بوجهات النظر التقليدية عن دور الجنس يكن اكثر خوفا من النجاح .

وعن دراسة لدور الجنس السيكولوجى[2] ودوافع الانجاز والانتماء والاتجاهات نحو المرأة ، قامت جوان هاردن (Hardin, 1975) بطرح الأسئلة التالية :

* هل يقوم قياس دور الجنس على فصل درجات الذكورة والانوثة لكل فرد من أفراد العينة ليعطى نتائج عن العلاقة بين النوع ودور الجنس والدافع للانجاز والدافع إلى الانتماء ، وتكون هذه النتائج افضل من النتائج التى تقوم على أساسا تعريف دور الجنس سواء كان أحادى البعد أو ثنائى القطب ؟

* هل يرتبط النوع ودور الجنس بالاتجاهات نحو حقوق وأدوار النساء ؟

ولتحقيق هذا تم تطبيق الادوات النفسية التالية : مقياس بيم لدور الجنس[3] ، ومقاييس الدافع إلى الانجاز والدافع إلى الانتماء ، ومقياس الاتجاهات نحو النساء لقياس الاتجاهات نحو مساواة النساء ، واستخبار لجمع المعلومات الأساسية على عينة مكونة من ١٧٤ طالبة (١٥٢ من الاناث البيض ، و ٢٢ من الاناث السود) ، و ١٦٥ طالبا (١٥٢ من الذكور البيض ، و ١٣ من الذكور السود) . وقامت الباحثة بتقسيم الدور الجنسى إلى أربعة ادوار جنسية سيكولوجية كما يلى : الخنوثة المنخفضة ، والتنميط الجنسى الذكرى ، والتنميط الجنسى الأنثوى ، والخنوثة المرتفعة . وقد استخدمت الأساليب الاحصائية التالية لمعالجة نتائج البحث : تحليل التباين المتعدد ، وتكنيك كا^2 . وانتهت النتائج إلى أن تواجد الذكورة والأنوثة السيكولوجية بين أفراد العينة لكل من الجنسين أمر جائز حدوثه على مستوى النظرية والحقيقة معا ، كما تبين أنه لا يوجد تفاعل بين النوع ودور الجنس مع دوافع الانجاز والانتماء كما كان متوقعا ، ولكن تبين أن دور الجنس بمفرده يرتبط بدوافع الانجاز والانتماء . وأيضا ، تبين أن الذكورة ترتبط ارتباطا عاليا بالدافعية إلى الانجاز ، بينما ترتبط الأنوثة بالدافع إلى الانتماء . وبالاضافة إلى ذلك ، لا يوجد تفاعل بين النوع ودور الجنس بينما يتعلق بالاتجاهات نحو مساواة المرأة ، فقد تبيَن أن الاناث يتمسكن بالاتجاهات نحو مساواة المرأة . بينما لا يتمسك الذكور بمثل هذه الاتجاهات .

ويهدف البحث الذى قامت به مارسيا مورجان (Morgan, 1974) إلى دراسة سمات الشخصية لدى النساء مرتفعات الانجاز ذوات المهن المختلفة مثل : الرياضة البدنية والطب والمحاماه . وتم تطبيق الأدوات النفسية التالية :

(1) Sex Role Idealogy.
(2) Psychological Sex Role.

(3) Bem Sex – Role Inventory.

اختبار كاتل للراشدين ، واستمارة جمع المعلومات ، واستخبار لنLyn للدافعية للانجاز على عينة مكونة من احدى عشرة انثى لاعبات رياضة يمارسن لعبة التنس والجولف ، واحدى عشرة من النساء المحاميات ، واثنتى عشر من النساء الطبيبات واللائى تراوحت أعمارهن ما بين ٣٠و ٤٠ سنة .

وأسفرت نتائج البحث عما يلى :

* تتسم النساء لاعبات الرياضة مرتفعات الانجاز بالسمات التالية : أكثر تحفظا ، وذكاءا ، وحزما ، ومنافسة ، وصراحة ، وكفاءة ، وتحكما ، واتزانا ، واستقلالا ، واقل قلقا .

* تتسم النساء المحاميات مرتفعات الانجاز بالسمات التالية : اكثر ذكاءا ، وذات عقلية حازمة ، واكثر ميلا إلى الشك والارتياب ، واكثر استقلالا .

* تتسم النساء الطبيبات مرتفعات الانجاز بالسمات التالية : أكثر ذكاءا ، وثباتا انفعاليا ، وسرعة للفهم والادراك ، وتحكما ، واتزانا ، واستقلالا ، واقل قلقا .

* وتتسم المجموعات الثلاث من النساء مرتفعات الانجاز عامة بالسمات التالية : اكثر تحفظا ، وذكاءا ، وثباتا انفعاليا ، وحزما ، واتزانا ، واستقلالا ، وميلا للتجريب ، واقل قلقا .

* ولقد توصلت الباحثة إلى أن آباء هؤلاء النساء مرتفعات الانجاز يوافقون على ان المرأة من حقها ان تعمل وتختار المهنة التى تناسبها ، وأيضا يشجعونهن على ممارسة الميول العقلية والرياضية وعلى الاستقلال منذ الطفولة .

* كما يتشابه كل من المحاميات والطبيبات من حيث الترتيب الميلادى فى الأسرة ، فقد كان ترتيبهن الميلادى الأول فى الأسرة ، كما أن ابائهن لا يميلون إلى المشاركة فى الألعاب الرياضية بقدر ما يشجعونهن على دخول المسابقات الثقافية . بينما اللاعبات الرياضيات من النساء مرتفعات الانجاز قد كان ترتيبهن الميلادى الأصغر فى الأسرة ، وكان اباؤهن يشجعونهن على ممارسة الألعاب الرياضية .

وتهدف الدراسة التى قامت بها جان هولبروك (Holb-rook, 1974) إلى دراسة الخوف من النجاح فى ضوء مجموعة من المتغيرات التالية : نوع المجموعة ، ونوع الفاحص الذى يقوم بقياس الخوف من النجاح . وتحاول هذه الدراسة اختبار الفرض التالى : توجد علاقة بين الاستجابة المعطاه لقياس الخوف من النجاح والاستجابة المعطاه لقياس دور الجنس . وتم تطبيق مقاييس الخوف من النجاح واتجاه نحو الجنس بواسطة باحث من الذكور وباحثة من الاناث على المجموعات التالية : مجموعة كلها من الاناث ، ومجموعة تتكون من ٧٠٪ من الاناث وهن يمثلن الاغلبية ، ومجموعة تتكون من ٣٠٪ من الاناث وهن يمثلن الأقلية . وباستخدام تحليل التباين كأسلوب احصائى لمعالجة النتائج ، تبين عدم وجود دلالة احصائية بين نوع المجموعة والخوف من النجاح وبين نوع الفاحص والخوف من النجاح . وفضلا عن ذلك لم توجد علاقة بين درجات مقاييس الخوف من النجاح ودرجات اتجاه دور الجنس .

ويهدف البحث التى قامت به ويلما فيليبس (Phillips, 1974) إلى دراسة العلاقة بين الدافع إلى الانجاز والدافع إلى الانتماء وادراك دور الجنس على عينة مكونة من ١٥٩ طالبة ملتحقات بمدارس التمريض ، وتراوحت أعمارهن ما بين ٢٠ و ٤١ سنة . وقد قامت الباحثة بتقسيم أفراد العينة إلى ثلاث مجموعات حسب السن ، فتراوحت أعمار المجموعة الأولى من ٢٠ إلى ٢٢ سنة ، وتراوحت أعمار المجموعة الثانية من ٢٣ إلى ٢٨ سنة ، أما المجموعة الثالثة فقد تراوحت أعمارهن من ٢٩ إلى ٤١ سنة ،، ثم قامت الباحثة بمقارنة المجموعات بعضها ببعض على متغيرات الدراسة التالية : الاتجاهات غير التقليدية نحو المرأة ، والدافع إلى الانجاز ، والدافع إلى الانتماء ، وقد تم تطبيق الأدوات النفسية التالية على عينات البحث : اختبار أدوار دز للتفضيل الشخصى لقياس الدافع إلى الانجاز والدافع إلى الانتماء ، ومقياس دور الجنس لقياس الاتجاهات التقليدية وغير التقليدية نحو دور الجنس . ثم قامت الباحثة بتصميم استمارة تتضمن البنود التالية : توقعات النجاح ، ومستوى الطموح ، وكم الصراع المرتبط

بالمهنة والزواج ، والتخطيط للعمل بعد التخرج . وقد اشارت النتائج الى أن نوع المهنة والاتجاهات غير التقليدية نحو دور الجنس تزيد من مستوى الطموح ، حيث تكون هذه الاتجاهات مرتبطة بالتعبير عن الحاجة إلى تحقيق الذات والاستقلال المالى ، كما تبين أن كم الصراع بين المهنة ومسئوليات الزواج فى الاتجاهات غير التقليدية أكبر من كمية الصراع فى الاتجاهات التقليدية . وفضلا عن ذلك ، توجد فروق لم تصل بعد إلى مستوى الدلالة فى الدافعية للانجاز بين المستويات العمرية الثلاثة لأفراد عينة البحث . كما تميز النساء اللائى أعمارهن تتراوح بين ٢٣ و ٤١ سنة بمستوى مرتفع من الدافعية للانجاز . وتميل النساء اللائى تتراوح أعمارهن بين ٢٠ و ٢٢ سنة إلى اتجاهات تقليدية نحو دور الجنس بصورة أكبر ، بينما تكون دافعيتهن للانجاز منخفضة بمقارنتهن بالنساء كبار السن . كما تتميز النساء اللائى تتراوح أعمارهن بين ٢٣ و ٢٨ سنة بمستوى مرتفع من الانجاز عن النساء اللائى تتراوح اعمارهن بين ٢١ و ٢٢ سنة ، والنساء اللائى تتراوح أعمارهن بين ٢٩ و ٤١ سنة . وبالاضافة إلى ذلك ، توجد علاقة بين الاتجاهات التقليدية نحو دور الجنس والدافع إلى الانتماء عند النساء الصغيرات ، بينما تختلف هذه العلاقة عند النساء كبار السن . كما تتميز كبيرات السن دون سواهن بأن مستوى دافعيتهن للانجاز أكبر من مستوى دافعيتهن للانتماء .

وقام اسبوسيتو (Esposito, 1975) بدراسة العلاقة بين الدافع إلى تجنب النجاح والاختبار المهنى فى ضوء متغيرات النوع والعرقية على عينة مكونة من ٢٢١ طالبا وطالبة من البيض والسود من مناطق ريفية وحضرية ومن ثلاثة مستويات اقتصادية اجتماعية مختلفة (مرتفعة — متوسطة — منخفضة) . ويهدف البحث إلى دراسة المتغيرات التالية :

* العلاقة بين الدافع إلى تجنب النجاح فى ضوء المتغيرات التالية : النوع والعرقية والمستوى الاقتصادى الاجتماعى .

* العلاقة بين الدافع إلى تجنب النجاح والاختبار المهنى المتميز[١] ، والمتناسق[٢] ، والملائم[٣] .

* العلاقة بين الدافع إلى تجنب النجاح وما يتوقعونه من أحلام مهنية ومستويات تعليمية .

وقد تناول الباحث الأساسيات النظرية لهذا البحث التى جاءت فى التراث السيكولوجى ، فقد عرض الأساس النظرى لتجنب النجاح ، من خلال نظرية التوجه-القيمة للانجاز ومساهمة التشريط الثقافى الاجتماعى لتجنب النجاح والأساس النظرى للإختيار المهنى . وقد امكن تحديد المستوى الاقتصادى الاجتماعى من خلال المقياس المهنى[٤] ، وتم الحصول على درجات الدافع إلى تجنب النجاح من خلال تحليل بروتوكولات اختبار تفهم الموضوع . وقد استخدم مقياس هولاند لتوجيه الذات[٥] لتحديد الاختبارات المهنية المختلفة ، وايضا ما يتوقعونه من احلام مهنية ومستويات تعليمية . وقد تبين أنه يوجد اختلاف بين النوع والعرقية والمستوى الاقتصادى الاجتماعى وبين الدافع إلى تجنب النجاح ، وذلك عندما يتم تحليل الدافع إلى تجنب النجاح فى ضوء المتغيرات التالية : العرقية من حيث النوع ، والنوع من حيث المستوى الاقتصادى الاجتماعى ، ولتحقيق هذا تم استخدام تحليل التباين (٢× ٢) . وعند تحليل العلاقة بين الدافع إلى تجنب النجاح والاختبارات المهنية المختلفة ، استخدم فى ذلك معاملات بيرسون لحساب الارتباطات لكل مجموعة (النوع × العرقية) . ولاختبار العلاقة بين مرتفعى ومنخفضى الدافع إلى تجنب النجاح والاختبار المهنى غير التقليدى أو الاختبار المهنى غير التقليدى للاناث البيض ، وأيضا لاختبار العلاقة بين الدافع إلى تجنب النجاح وما يتوقعونه من تطلعات مهنية ومستويات تعليمية ، استخدم كا^{٢} لكل مجموعة (النوع × العرقية) وقد اسفر البحث عن النتائج التالية : حصلت الاناث (البيض

(1) Differentiation Occupational Selection
(2) Consistency Occupatinal Selection.
(3) Congruency Occupational Selection.

(4) Hamburger's Occupational Scale.
(5) Holland's Self – Directed Search.

والسود) على درجات أعلى من الدافع إلى تجنب النجاح من الذكور (البيض والسود) . كما توجد اختلافات دالة احصائيابين العرقية والمستويات المختلفة للوضع الاقتصادى الاجتماعى وبين التفاعل بين النوع والعرقية وبين المستوى الاقتصادى الاجتماعى والنوع . وبالاضافة إلى ذلك ، توجد علاقة سالبة دالة بين الدافع إلى تجنب النجاح والإختيار المهنى الملائم بالنسبة لعينة الاناث البيض ، ولم توجد علاقة دالة بين الدافع إلى تجنب النجاح ومتغيرات الإختبار المهنى المتميز والمتناسق . كما توجد علاقة دالة بين الدافع إلى تجنب النجاح والمستوى التعليمى للتطلعات المهنية بالنسبة لكل المجموعات ما عدا مجموعة الذكور السود ، وتوجد علاقة دالة بين درجات الدافع إلى تجنب النجاح ومستوى الطموح الاكاديمى العالى بالنسبة لعينة الذكور البيض . كما وجدت علاقة بين درجات الدافع إلى تجنب النجاح المرتفع ومستوى الطموح الاكاديمى المنخفض بالنسبة لعينة الاناث السود والبيض ، ولم توجد علاقة دالة بين الدافع إلى تجنب النجاح والتطلعات المهنية لاية مجموعة من المجموعات الاربعة (النوع × العرقية) .

وتهدف الدراسة التى قامت بها لوريا جرينسبان (Greenspan, 1975) إلى دراسة العلاقة بين توجيه دور الجنس[1] ، والدافع إلى الانجاز ، والدافع إلى تجنب النجاح لدى مجموعة من طالبات الجامعة فى ضوء الفروض التالية :

* ان النساء اللائى يتميزن بالتوجيه غير التقليدى لدور الجنس يظهرن دافعا مرتفعا إلى الانجاز على مقياس كوستيللو للدافعية للانجاز[2] عن النساء اللائى يتميزن بالتوجيه التقليدى لدور الجنس .

* ان النساء غير التقليديات فى توجيه دور الجنس يظهرن دافعا مرتفعا لتجنب النجاح عن النساء التقليديات فى توجيه دور الجنس .

* ان النساء غير التقليديات فى توجيه دور الجنس تزداد درجاتهن أكثر فى الدافع إلى تجنب النجاح فى الاستجابة لتحديد مطلب الذكورة عن الاستجابة لتحديد مطلب الانوثة .

* ان النساء التقليديات فى توجيه دور الجنس حصلن على درجات على الدافع لتجنب النجاح بصرف النظر عن مطلب توجيه دور الجنس .

وتكونت عينة البحث من ٦٠ طالبة ، منهن ثلاثين طالبة اظهرن أن لديهن توجيه غير تقليدى لدور الجنس أما الباقيات فقد اظهرن توجيه تقليدى لدور الجنس . وتم تطبيق الادوات النفسية الآتية على أفراد العينة : مقياس كوستيللو للدافعية للانجاز ، ومقياس جف المختصر للانوثة[3] . وقد أجريت عليهن تجربة اعادة ترتيب احرف ما لكى تشكل كلمة جديدة . وقد انتهت النتائج إلى أن مجموعة الاناث التقليديات وغير التقليديات فى توجيه دور الجنس متكافئتان من حيث مستويات الدافعية للانجاز ، كما تحصل النساء التقليديات فى توجيه دور الجنس على درجات مرتفعة فى الدافع إلى تجنب النجاح من مجموعة النساء غير التقليديات فى توجيه دور الجنس . وبالاضافة إلى ذلك ، لا تحصل النساء غير التقليديات فى توجيه دور الجنس على درجات مرتفعة فى الدافع إلى تجنب النجاح سواء من حيث الاستجابة على مطلب اتجاه الذكورة أو الاستجابة على مطلب اتجاه الأنوثة . وتتساوى درجات النساء التقليديات فى توجيه دور الجنس فى درجات الدافع إلى تجنب النجاح على كل من مطلبى اتجاه الذكورة أو الأنوثة . ومن ثم لم تتحقق الفروض الثلاثة الأولى ، بينما كان الفرض الرابع فى الاتجاه المتوقع . وتعزو الباحثه هذا إلى المتغيرات الوالدية لانها ربما تؤثر على مستويات الدافع إلى تجنب النجاح لأفراد العينة ، وربما أيضا تؤثر مظاهر الثقافة الراهنة مثل حركات النساء التحررية على مستويات الدافع إلى تجنب النجاح .

وقامت راندى سوسن دورن (Dorn, 1975) بدراسة اثر ادراك دور الجنس على الخوف من النجاح ، ومطلب الأداء اللفظى ، واتجاهات دور الجنس لدى مجموعة من النساء .

(1) Sex – Role Oreintation.
(2) Costello Achievement Motivation Scale.
(3) Gough Brief Feminity Scale.

وقد افترضت الدراسة أنه عندما يتم تغيير مفهوم دور الجنس الاجتماعى لأفراد العينة فان مستوى الخوف من النجاح لديهن سوف يتناقص ، وسوف يزيد مطلب الأداء اللفظى ، وسوف تصبح اتجاهاتهن نحو دور الجنس أكثر تحررا . وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين ، أولاهما : المجموعة التجريبية المكونة من ٣٤ متطوعة مارسن مجموعة من النشاطات وحضرن مجموعة من الجلسات بهدف مناقشة التنميط الجنسى وزيادة وعى المجموعة بالدور الجنسى الاجتماعى . أما المجموعة الضابطة المكونة من ٤١ متطوعة فلم يمارسن أى نشاط أو يحضرن أية جلسات وتم استخدام الأدوات النفسية التالية : مقياس الخوف من النجاح من اعداد هورنرHorner، واختبار الكلمة غير المنتظمة[١]، ومطلب تعميم الجناس التصحيحى[٢]، ومقياس الاتجاه نحو النساء[٣]. وقد أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق دالة بين درجات مطلب الأداء اللفظى والاتجاهات نحو النساء بين المجموعتين التجريبية والضابطة . كما لا توجد علاقة دالة بين درجات الخوف من النجاح ومطلب الأداء اللفظى وأيضا لا توجد علاقة دالة بين درجات الخوف من النجاح واتجاه دور الجنس . فى حين ، وجدت علاقة دالة بين درجات الخوف من النجاح واتجاه دور الجنس ، وعلاقة سالبة بين درجات اختبار الكلمة غير المنتظمة واتجاه دور الجنس . وانتهت الباحثة إلى أن الفروق الدالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة ربما ترجع إلى مستويات الطموح المهنية والاكادمية وحجم الأسرة .

وقامت اليزابيث سوزان ميللر (Miller, 1977) بدراسة الدافعية إلى الانجاز لدى النساء فى ضوء نمو القدرة على رؤية الأشياء وفقا لعلاقاتها الصحيحة أو أهميتها النسبية . وتفترض هذه الدراسة أن هناك بعض الخصائص التى تتميز بها الاناث اللائى يكرسن كل وقتهن فى ادارة وتدبير المنزل عن الاناث اللائى يكرسن كل وقتهن فى الدراسة المهنية . وتكونت عينة البحث من ١٢٤ متطوعة من الاناث مقسمة على مجموعتين كالتالى : المجموعة الأولى مكونة من ٦٦ من النساء اللائى تستغرقن كل وقتهن فى تدبير وادارة المنزل وتكونت الثانية من ٣١ طالبة مسجلة لدرجة الدكتوراه، و ٤٥ طالبة من كلية الطب ، و ١٩ طالبة من الصفوف الدراسية الأخرى . طبق عليهن مجموعة من الاختبارات النفسية لقياس الدافعية للانجاز ، والاتجاهات نحو الأدوار الاجتماعية فى صورتيها التقليدية والتحررية ، والممارسات الوالدية . وانتهت النتائج إلى أن النساء اللائى يكرسن كل وقتهن فى ادارة وتدبير المنزل ، تبين أن آباءهن يعملون فى الأعمال الادارية ، وأمهاتن تعملن كعاملات ماهرات . وقد كانت أساليب الرعاية الوالدية التى يتبعها الوالدان معهن مليئة بالدفء والرعاية ، وكلهن متزوجات ، ولديهن اتجاهات تقليدية نحو اتجاه دور الجنس ، وهذا ما ظهر من خلال استجاباتهم على صور اختبار تفهم الموضوع . وتبين أيضا أن مجموعة النساء اللائى يكرسن كل وقتهن فى الدراسة المهنية ، أن آباءهن يعملون كعمال انصاف مهرة ، وأمهاتهن تعملن فترة واحدة فى بعض الوظائف كمدرسات ، والاعمال الادارية ، وينتمون إلى مستويات اقتصادية اجتماعية مختلفة (مرتفعة — متوسطة منخفضة — منخفضة) ويكون توقعات الوالدين نحوهن مرتفعة بالنسبة للانجاز الاكاديمى ويتمتعن بقدرة عقلية مرتفعة ، وبعضهن أرامل ، لا يعملن فى أى وظيفة من أجل تكريس كل وقتهن فى الدراسة . ومن ثم أيدت النتائج الفرض العام التى قامت عليه الدراسة .

وقد أشار التراث السيكولوجى فى مجال الدافعية للانجاز والمنافسة إلى أن المنافسات ربما يختلفن عن غير المنافسات فى خبرات التنشئة الاجتماعية والدافعية إلى الإنجاز واتجاه دور الجنس والقيم ، ولقد ناقش التراث أيضا أن والدى المنافسات وغير المنافسات يختلفون فى اتجاه دور الجنس والقيم وممارسات تنشئة الطفل ، ومن ثم قامت كارن سالى (Salley, 1977) ببحث يهدف إلى دراسة الفروق بين الاناث اللائى لديهن القدرة على المنافسة والاناث اللائى ليس لديهن القدرة على المنافسة كمحاولة لتحديد بعض المتغيرات التى

(1) Scrambled Word Test.
(2) Generation Anagra, Task.
(3) Attitude Toward Women Scale.

ترتبط ارتباطا وثيقا بالقدرة أو عدم القدرة على المنافسة . وقد امكن تحديد أربع مجموعات من الاناث كمنافسات اجرائيا وهى كالتالى : الأولى ، مجموعة من المنافسات فى المجال الرياضى ، الثانية مجموعة من المنافسات فى المجال السياسى ، الثالثة مجموعة من المنافسات فى المجال العقلى ، الرابعة مجموعة من المنافسات فى المجال الجمالى وايضا امكن تحديد مجموعة من الاناث غير المنافسات اجرائيا فى المجالات السابقة . وتمت المقارنة بين المجموعتين على المتغيرات الآتية : اتجاه دور الجنس ، ونسق التفاعل الوالدى ، والدافعية إلى الانجاز ، وطرز القيم ، وممارسات تنشئة الطفل . وانتهت النتائج إلى أن الاناث غير المنافسات يتسمن باتجاه تقليدى مرتفع نحو دور الجنس ، ودافعية إلى الانجاز اقل من الاناث المنافسات ، كما وجدت فروقا دالة بين المنافسات وغير المنافسات على بعض القيم . فضلا عن ذلك ، توجد فروق غير دالة بين آباء المنافسات ، وآباء غير المنافسات على الاتجاه نحو دور الجنس والقيم وممارسات تنشئة الطفل . كما وجدت أن امهات الاناث المنافسات تشجعن بناتهن على سلوكيات التنافسية عن أمهات الاناث غير المنافسات ، وقررت الاناث المنافسات انهن أكثر توحدا بآبائهن عن الاناث غير المنافسات .

ومن ثم اتفقت معظم الدراسات والبحوث السابقة على أن للاتجاهات نحو دور الجنس بصورتيها التقليدية والتحررية وسمات الذكورة والأنوثة لها تاثيرا كبيرا على الدافعية للانجاز . لذا يفترض البحث الحالى وجود فروق بين مستويات الذكورة فى الدافعية للانجاز من خلال عرض التساؤلات التالية :

(١) هل توجد فروق بين الذكور مرتفعى الذكورة ومنخفضى الذكورة فى الدافعية للانجاز ؟

(٢) هل توجد فروق بين الاناث مرتفعات الذكورة ومنخفضات الذكورة فى الدافعية للانجاز ؟

(٣) هل توجد فروق بين الذكور مرتفعى الذكورة والاناث مرتفعات الذكورة فى الدافعية للانجاز ؟

(٤) هل توجد فروق بين الذكور مرتفعى الذكورة والاناث منخفضات الذكورة فى الدافعية للانجاز ؟

(٥) هل توجد فروق بين الذكور منخفضى الذكورة والاناث مرتفعات الذكورة فى الدافعية للانجاز ؟

(٦) هل توجد فروق بين الذكور منخفضى الذكورة والاناث منخفضات الذكورة فى الدافعية للانجاز ؟

* منهج البحث

أ — أدوات البحث :

تتكون ادوات البحث من اداتين رئيسيتين هما :

١ — مقياس الذكورة — الأنوثة .

تعددت المقاييس السيكومترية لقياس الذكورة — الانوثة مثل : مقياس الانوثة المشتق من مقياس كاليفورنيا النفسى من اعداد جف (عطية محمود هنا ومحمد سامى هنا، ١٩٧٣) ، ومقياس الذكورة — الانوثة المشتق من مقياس الشخصية المتعدد الأوجه من اعداد هاثاواى وماكنلى (عطيه محمود هنا ، محمد عماد الدين اسماعيل ، ولويس كامل مليكه ، ١٩٧٨) . ويقوم تصميم هذه المقاييس فى معظم الحالات على أساس التمايز والاختلاف بين الذكور والاناث فى كل من الميول والسلوكيات (رشاد عبد العزيز موسى وصلاح أبو ناهية ، ١٩٨٦) . وحديثا ، قام ايزنك وولسن (Eysenck and Wilson, 1975, pp. 91– 105) باعداد مقياس فرعى لقياس الذكورة — الأنوثة . ويركز هذا المقياس مباشرة على العبارات التى تميز بين الذكور والاناث امبيريقيا . ويشيرا فى موضوع آخر (P. 112) إلى أن الافراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا المقياس بأنهم لا يخافون من الحشرات الزاحفة ، ورؤية الدم ، ويتسمون بالعنف والقسوة . والصرامة والجزم ، ولا يميلون إلى اظهار الضعف أو أى نوع من أنواع العواطف مثل البكاء أو التعبير عن الحب ، ويعتمدون على الاستدلال وليس على الحدس فى الحكم على الأشياء . بينما الأفراد الذين يحصلون على درجات منخفضة على هذا المقياس فانهم ينزعجون من رؤية الدم والعنف ، ولديهم اهتمامات كبيرة بشأن الموضوعات الرقيقة مثل : الرومانسية ، وحب الأطفال والفنون والآداب ، وحب الزهور والملابس . ويتكون المقياس من ثلاثين عبارة ،

يتراوح الاستجابة على كل عبارة بنعم أو لا . وتشير الدرجة المرتفعة إلى الذكورة ، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى الانوثة . وقام الباحث الحالى بترجمة المقياس إلى اللغة العربية (ملحق أ) .

*** ثبات مقياس الذكورة — الانوثة**

قام الباحث بتطبيق مقياس الذكورة — الانوثة على عينة مكونة من سبعين طالبا بكلية التربية — جامعة الازهر ، حيث تراوح المتوسط الحسابى لأعمارهم ٢٢,٥١ سنة والانحراف المعيارى ٢,٩٩ ، وعلى سبعين طالبة بكلية الدراسات الانسانية — جامعة الأزهر ، حيث تراوح المتوسط الحسابى لاعمارهن ٢٢,٨٧ سنة . والانحراف المعيارى ٢,٥٧ مرتين بفاصل زمنى قدره اسبوعين . وقد بلغت معاملات الارتباط بين الاجرائين : ٠,٨٥، ٠,٨٢ لعينة الذكور والاناث على التوالى . وهى معاملات دالة احصائيا عند مستوى ٠٠١ .

*** صدق مقياس الذكورة — الانوثة**

لايجاد الصدق التلازمى لمقياس الذكورة — الأنوثة من اعداد ايزنك وويلسن ١٩٧٥ قام الباحث بتطبيقه مع مقياس الذكورة — الانوثة المشتق من اختبار الشخصية المتعدد الاوجه (عطيه محمود هنا وآخرون ، ١٩٧٨) على نفس العينتين السابقتين من الذكور والاناث . ولقد كان معامل الارتباط بين المقياسين : ٠,٨٢، ٠,٧٩ لعينات الذكور والاناث ، على الترتيب . وهى معاملات دالة احصائية عند مستوى ٠,٠١ ويتضح مما سبق ان لمقياس الذكورة — الانوثة خصائص سيكومترية مرضية من حيث الثبات والصدق .

٢ — استخبار الدافعية للانجاز

انتقى هرمانس (Hermans, 1970) المظاهر الاكثر شيوعا المرتبطة بمفهوم الدافعية للانجاز التى جاءت فى التراث السيكولوجى بعيدا عن نظرية إنكنسون للدافعية للانجاز . وهذه المظاهر هى ما يلى : مستوى الطموح والسلوك المرتبط بقبول المخاطرة ، والحراك الاجتماعى ، والمثابرة ، وتوتر العمل ، وادراك الزمن ، والتوجه نحو المستقبل ، واختيار الرفيق ، وسلوك التعرف ، وسلوك الانجاز . ويتكون الاستخبار من ٢٩ عبارة متعددة الاختيار وقد قام رشاد عبد العزيز موسى وصلاح ابو ناهية (١٩٨٧) بترجمة الاستخبار وتقنينه على عينة من طلاب الجامعة .

*** ثبات استخبار الدافعية للانجاز**

قام الباحث بتطبيق استخبار الدافعية للانجاز على العينة التى سبقت الاشارة اليها مرتين بفاصل زمنى قدره اسبوعين . وقد بلغت معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والثانى مايلى : ٠,٨٤ ، ٠,٨١ لعينة الذكور والاناث على التوالى . وهى معاملات دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١

*** صدق استخبار الدافعية للانجاز**

لايجاد الصدق التلازمى لاستخبار الدافعية للانجاز ، قام الباحث بتطبيقه مع مقياس التوجه نحو الانجاز من اعداد ايزنك وويلسن (Eysenck and Wilson, 1975) على نفس العينة السابقة . ولقد كان معامل الارتباط بين الأداتين ٠,٧٦، ٠,٧٨ لعينة الذكور والاناث على الترتيب . وهى معاملات دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١ ويتضح مما سبق أن لاستخبار الدافعية للانجاز خصائص سيكومترية مرضية من حيث الثبات والصدق .

ب — العينة

تكونت عينة البحث من مائتين طالب وطالبة (مائة طالب ومائة طالبة) من كليتى التربية والدراسات الانسانية — جامعة الأزهر فى الفرقة الثانية من الشعب التالية : التاريخ والجغرافيا وعلم الاجتماع . وقد بلغ المتوسط الحسابى لاعمار الذكور ٢٢,٨١ سنة والانحراف المعيارى ٢,٣٥ ، ولاعمار الاناث ٢٣,٠٣ سنة والانحراف المعيارى ٣,١٥ .

ج — الاجراءات

تم تطبيق مقياس الذكورة — الانوثة واستخبار الدافعية للانجاز على مجموعة مكونة من ٥٢٥ طالبا وطالبة (٢٦٠ طالبا و ٢٢٥ طالبة) من جامعة الازهر فى الفرقة الثانية فى التخصصات التالية : التاريخ ، والجغرافيا ، والاجتماع . وبعد تطبيق الاختبارات النفسية المذكورة ، تم تصحيح مقياس الذكورة — الانوثة بناء على مفتاح التصحيح الذى اشار اليه ايزنك ويلسن (Eysenck and Wilson, 1975, P. 112) وايضا تم تصحيح استخبار الدافعية للانجاز بناء على مفتاح التصحيح الذى أشار اليه هرمانس (رشاد عبد العزيز موسى وصلاح أبو ناهية ، ١٩٨٧) . وفى ضوء تصحيح هذه المقاييس النفسية ، تم استبعاد ٢٥ طالبا وطالبة لم يستكملوا الاستجابة على المقاييس ، وبهذا انتهت العينة الكلية إلى خمسمائة طالبا وطالبة (٢٥٠ طالبا و ٢٥٠ طالبة) . ثم قام الباحث بتقسيم افراد العينة من الجنسين إلى أخماسيات بناء على درجاتهم على مقياس الذكورة — الانوثة وتم اختيار الخميسى الأول (الذكورة المرتفعة) ، والخميسى الأخير (الذكورة المنخفضة) حتى تكون الفروق الاحصائية بين المجموعات المختلفة واضحة . وفى ضوء هذا التقسيم ، تكونت عينة البحث النهائية من مائة طالب (٥٠ طالبا مرتفعى الذكورة و ٥٠ طالبا منخفضى الذكورة) ، ومائة طالبة (٥٠ طالبة مرتفعات الذكورة و ٥٠ طالبة منخفضات الذكورة) . ثم استخدمت الاساليب الاحصائية الآتية : المتوسط الحسابى ، والانحراف المعيارى ، واختبار «ت» لايجاد الفروق بين المجموعات فى الدافعية للانجاز .

● نتائج البحث

جدول رقم (١)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعض مستويات الذكورة المختلفة
فى الدافعية للانجاز وقيمة «ت» ودلالتها الاحصائية

مستويات الذكورة ـ الانوثة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة ت	الدلالة الاحصائية
الذكور مرتفعى الذكورة	٥٠	١٠٢,٣٧	٢,٦١	٨,٥١	,٠١
الذكور منخفضى الذكورة	٥٠	٩٩,٢٢	٢,٥٣		
الاناث مرتفعات الذكورة	٥٠	١٠٠,٧٦	٢,٧٤	٥,١٩	٠,٠١
الاناث منخفضات الذكورة	٥٠	٩٨,٨٤	٢,٤٤		
الذكور مرتفعى الذكورة	٥٠	١٠٢,٣٧	٢,٦١	٤,٢٤	,٠١
الاناث مرتفعات الذكورة	٥٠	١٠٠,٧٦	٢,٧٤		
الذكور مرتفعى الذكورة	٥٠	١٠٢,٣٧	٢,٦١	٤,٢٤	,٠١

الذكور مرتفعى الذكورة	٥٠	١٠٢,٣٧	٢,٦١	٩,٨١	,٠١
الاناث منخفضات الذكورة	٥٠	٩٨,٨٤	٢,٤٤		
الذكور منخفضى الذكورة	٥٠	٩٩,٢٢	٢,٥٣	٤,٥٥	.٠١
الاناث مرتفعات الذكورة	٥٠	١٠٠,٧٦	٢,٧٤		
الذكور منخفضى الذكورة	٥٠	٩٩,٢٢	٢,٥٣	١,٠٩	٠,٠١
الاناث منخفضات الذكورة	٥٠	٩٨,٨٤	٢,٤٤		

يتضح من جدول (١) فى ضوء تساؤلات البحث المذكورة آنفا مايلى :

(١) هل توجد فروق بين الذكور مرتفعى الذكورة ومنخفضى الذكورة فى الدافعية للانجاز ؟ يشير جدول (١) إلى وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠١, بين الذكور مرتفعى الذكورة والذكور منخفضى الذكورة فى الدافعية للانجاز لصالح الذكور مرتفعى الذكورة .

(٢) هل توجد فروق بين الاناث مرتفعات الذكورة ومنخفضى الذكورة فى الدافعية للانجاز ؟

أشار جدول (١) إلى وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠١, بين الاناث مرتفعات الذكورة والاناث منخفضات الذكورة فى الدافعية للانجاز لصالح الاناث مرتفعات الذكورة .

(٣) هل توجد فروق بين الذكور مرتفعى الذكورة والاناث مرتفعات الذكورة فى الدافعية للانجاز ؟

يتضح من جدول (١) وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠١, بين الذكور مرتفعى الذكورة والاناث مرتفعات الذكورة فى الدافعية لصالح الذكور مرتفعى الذكورة .

(٤) هل توجد فروق بين الذكور مرتفعى الذكورة والاناث منخفضات الذكورة فى الدافعية للانجاز يبين جدول (١) وجود فروق دالة احصائيا عندمستوى دلالة ٠,٠١ بين الذكور مرتفعى الذكورة والاناث منخفضات الذكورة فى الدافعية للانجاز لصالح الذكور مرتفعى الذكورة .

(٥) هل توجد فروق بين الذكور منخفضى الذكورة والاناث مرتفعات الذكورة فى الدافعية للانجاز ؟

دلت النتائج كما هى مبينة فى جدول (١) إلى وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠١, بين الذكور منخفضى الذكورة والاناث مرتفعات الذكورة فى الدافعية للانجاز لصالح الاناث مرتفعات الذكورة .

(٦) هل توجد فروق بين الذكور منخفضى الذكورة والاناث منخفضات الذكورة فى الدافعية للانجاز ؟

انتهت النتائج كما هى مبنية فى جدول (١) إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور منخفضى الذكورة والاناث منخفضات الذكورة فى الدافعية للانجاز .

*** تفسير نتائج البحث**

تبين النتائج الموضحة فى جدول (١) أن الذكور مرتفعى الذكورة أكثر دافعية للانجاز من الذكور منخفضى الذكورة ، والاناث مرتفعات ومنخفضات الذكورة . بينما الاناث مرتفعات الذكورة أكثر دافعية للانجاز من الاناث منخفضات الذكورة ، والذكور منخفضى الذكورة . بينما لا توجد فروق دالة احصائيا بين الذكور منخفضى الذكورة والاناث منخفضات الذكورة فى الدافعية للانجاز . وتؤيد هذه النتائج ما انتهت اليه معظم نتائج الدراسات والبحوث السابقة التالية : هورنر ١٩٦٨ ، ١٩٧٠ ، ١٩٧٢ أ ، ب ، وكرومير

١٩٧٢ ، وبيتى ١٩٧٣ ، وجويس ١٩٧٣ ، وبيشوب ١٩٧٤، وحليمور ١٩٧٤ ، وهاردن ١٩٧٥ ، ومورجان ١٩٧٤ ، وهولبروك ١٩٧٤ ، وفيليبس ١٩٧٤ ، واسبوسيتو ١٩٧٥ ، وجرينسبان ١٩٧٥ ، ودورن١٩٧٥ ، وميللر ١٩٧٧ ، وسالى ١٩٧٧ على أن سمة الذكورة — سواء كانت سائدة لدى بعض الذكور أو بعض الاناث — مصاحبة للدافعية للانجاز .

ويرى الباحث فى ضوء ما توصل اليه من نتائج اننا مازلنا نستدخل سمات الذكورة لدى الأبناء الذكور كمظهر من المظاهر الاجتماعية المقبولة ، ونستقبح هذا المظهر بالنسبة للاناث مما يؤدى بهن إلى العزلة والابتعاد عن الجوانب الانجازية سواء كان هذا فى مجالات التحصيل أو الانتاج أو الابداع العقلى من منطلق أن لكل منهما دورا محددا يفرض عليهما من قبل المجتمع . ومن يخرج عن حدود هذا الدور المرسوم له يدخل فى نطاق اللاسوى وخاصة الأنثى . لأن المجتمع يفرض عليها مجموعة من القيود تكبل من نشاطها الانجازى ، فإذا حاولت تحطيم هذه الاغلال بالتفوق والنبوغ فى المجالات العقلية المختلفة ، فان المجتمع ينظر اليها نظرة الأنثى « المسترجلة » فتفقد الاستحسان والقبول الاجتماعى من قبل الآخرين . ونرى أن هذا المنطق الشاذ يؤدى إلى عزل الأنثى عن القيام بأى دور فى مجالات الابداع أو الانجاز وكان الانجاز من نصيب الذكر فقط . وبالاضافة إلى ذلك ، نجد أن وكالات التنشئة الاجتماعية المختلفة تقوم بدور كبير فى تحديد دور كل منهما فهى ترى أنه لا ينبغى على الأنثى أن تقوم بدور الذكر أو أن يقوم الذكر بدور الأنثى ومن يفعل ذلك فانه يكون منبوذا اجتماعيا وعلى الجانب الآخر نجد أن كثيرا من الاناث والذكور يرفضون فكرة تحديد الدور الاجتماعى ، لذا نجد بعض الجماعات من الاناث والذكور يقومون بتبادل الادوار الاجتماعية حتى ولو أدى هذا إلى النبذ الاجتماعى ، وهذه الصورة جلية الوضوح فى المجتمعات الغربية وربما تنتشر فى يوم ما فى المجتمعات الشرقية ، أو ربما تكون هذه الصورة موجودة فى مجتمعاتنا ولكن بصورة خفية .

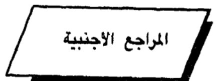
ويرى الباحث أنه إذا كانت فكرة تحديد الدور الاجتماعى تفرض على الانثى بمهام خاصة ، وعلى الذكر بمهام أخرى فى ضوء الاطار الاجتماعى للمجتمع فان هذا لا يؤدى بالضرورة إلى كف الانجاز لدى الاناث . فمن له الاستعددات والميول والقدرات العقلية فله ما ذهب اليه بغض النظر عن نوعه ذكر كان أم أنثى فى مجالات الانجاز ، لأن تخصيص الانجاز ، للذكور فقط ربما يؤدى إلى نتائج عكسية . فمثلا ، ربما يرفض الذكر فكرة معاملته بأنه النوع الأقوى والمنجز وما عداه ضعيف ووهن ، وإذا شاع هذا الرفض ربما يؤدى إلى تعويق مسيرة الحياة ، والدليل على ذلك انتشار سمات الانوثة والخنوثة لدى كثير من الذكور الامر الذى يجعله تعبيرا عن الرفض الاجتماعى لمفهوم الذكورة وأنها ولابد أن تكون مصاحبة للذكر المنجز فقط .

لذا يرى الباحث أنه على وكالات التنشئة الاجتماعية بصورها المختلفة عبء كبير فى تعديل مثل هذه السلوكيات ، حتى يمكن الاستفادة من الفرد اجتماعيا سواء كان ذكرا أو انثى فى تطوير مجتمعاتنا ونحن فى حاجة إلى مثل هذه التعديلات السلوكية حتى نواكب التقدم الحضارى ونتمثل للاوامر الالهية فى النظر والتامل والتدبر، كما أن هذه الاوامر لم تكن قاصرة على الذكر فقط ولكنها دعوة شاملة إلى الانسان ذكرا كان أم انثى . ويأمل الباحث فى المستقبل القريب أن تجرى مزيد من الأبحاث للكشف عما إذا كانت سمة الذكورة مكون أساسى من مكونات الدافعية للانجاز أو الدافعية للانجاز مكون جوهرى من مكونات الذكورة .

المراجع العربية والاجنبية على الصفحة التالية

المراجع العربية

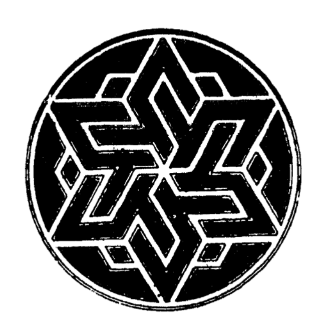
* رشاد عبد العزيز موسى وصلاح أبو ناهية (١٩٨٦) . استبيان الاتجاهات نحو الأدوار الاجتماعية للمرأة . القاهرة : دار النهضة العربية .
* رشاد عبد العزيز موسى وصلاح أبو ناهية (١٩٨٧) . استخبار الدافع للانجاز للكبار . القاهرة : دار النهضة العربية .
* عطية محمود هنا ومحمد سامى هنا (١٩٧٣) . اختبار الشخصية السوية . القاهرة : دار النهضة العربية .
* عطية محمود هنا ومحمد عماد الدين اسماعيل ولويس كامل ملكيه (١٩٧٨) . اختبار الشخصية المتعدد الأوجه . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

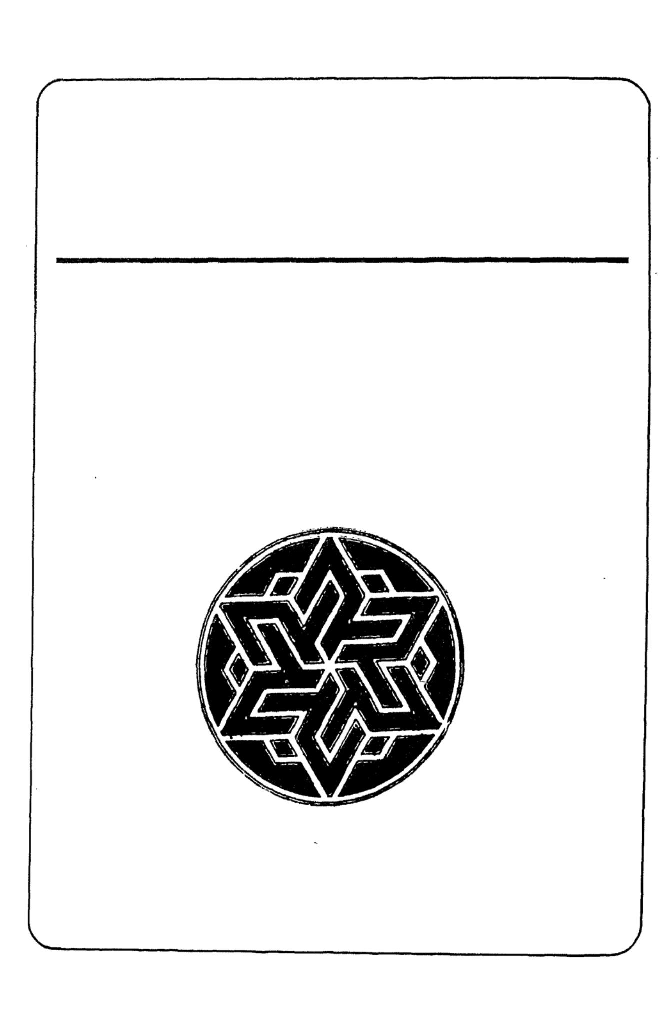


المراجع الأجنبية

* Beaty, Jona M. (1973). Comparison of contest oriented and noncontest oriented girls on self-esteem, achievement motivation, and physical coordination. Unpublished Ph. Dissertation University of Maryland.
* Bishop, J. D. (1974). the motive to avoid success in women and men: An assessment of Sex-role identity and situational factors. Unpublished Ph. D. Disseration, Cornell University.
* Crummer, Mary L. (1972). Sex role identification, Motive to avoid success and competitive performance in college women, Unpublished Ph.D. Dissertation, the University of Florida.
* Dorn, Randi Susan. (1975). The effects of sex role awareness groups on fear of success, verbal task performance, and sex role attitudes of undergraduate women. Unpublished Ph. D. Dissertation, Boston University, School of Education.
* Esposito, R. P. (1975). The relationship between the motive to avoid sucess and vocational choice by race and sex. Unpublished Ph. D. Dissertation, Fordham University.
* Eysenck, H. J. and Wilson, G. (1975). Know your own personality. Penguin Book Ltd., Middle sex, England.
* Gilmore, Beatrice. (1974). Women's need achievement and need to avoid success: Relationships with other variables. Unpublished ph.D. Disseratation, Illinois Instituts of Techonlogy, Universitu of Illinois.
* Greenspan, Laurie J. (1975). Sex role orientation, achievemenr motivation and the motive to avoid success in college women. Dissertation Abstracts, 35 (9-A), 5813 - 5814.
* Hardin, Joan,, R. (1975). Psychological sex role, pattern of need achievement and need affiliation and attitudes toward women in undergraduates, Unpulished ph. D. Dissertation, university of Pennsylvania.
* Hathaway, S. and Mckinley, J. (1966). The Minnesota Multiphasic Personality Inventory, In: B. Semeonoff, (Ed.), Personality Assessment, C. Nicholls and Company Ltd.
* Hermans, H. J. (1970) A questionnaire measure of achievement motivation. Journal of Applied Psychology, 54, 353 - 363—
* Holbrook, Jane E. (1975). Situational effects on the measurement of women's fear of success. Dissertation Abstracts, 36, (3 - B), 5643.
* Horner, Matina S. (1968). Sex differences in achievement motivation and performance in competitve and non-competitive situations. Unpublished Ph.D Dissertation, University of Michigan.
* ———(1970). Femininty and successful achievement; A basic inconsistency. In J. Bardwick, E. M. Douvan, M.S Horner and D. Gutman (Eds.) Feminine Personality and Conflict. Belmont; Calif: Brooks - Cole.
* ——— (1972 a) The motive to avoid success and changing aspiration of college women. In J.M. Bardwick (Ed.), Reading in the Psychology of Women. New York: Harper and Row.
* ——— (1972 b). Toward an undersanding of achievement related conflicts in women. Journal of social Issues, 28, 157 - 175

- Joyce, P.P. (1973). Relationship between sex role conformity and self-esteem, anxiety, and motive to avoid success. Unpublished ph.D. Dissertation, the City University of New York.
- Mehrabian, A. (1968). Male and female scales of the tendency to achieve. Educational and Psychological Measurement, 28, 493 - 502.
- ——— (1969). Measures of achieving tendencies Educational and Psychological measuyemcnt, 29, 445 - 451.
- Miller, Elizabeth Suzanne. (1977) Achievement motivation in women: A developmental Perspective. Dissertation Abstracts, 37, (12 - A), 7644.
- Morgan, Marcia R. (1974). A companson of selected personality, biographical and motivational traits among women athlets, physicians, and attorneys. Dissertation Abstracts, 34, (8 - A), 4842 - 843.
- Phillips, Wilma E. (1974). The motive to achieve in women as related to perception of sex role in society Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Maryland.
- Salley, Karen L. (1977). The development of competitiveness in women, Dissertaion Abstracts, 38, (5 - B) 2349.





« قياس المخاوف المرضية من الظلام لدى الأطفال »

د. عبد الرحمن سيد سليمان
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية — جامعة عين شمس

* مدخل وتمهيد :

يمكن القول بادىء ذى بدء — أنه على الرغم من كثرة ما كتب باللغة العربية فى مجال علم نفس الطفل ، بصفة عامة ، وفى اضطرابات الطفولة بصفة خاصة ، فان الجانب العلاجى فى هذا المجال ، لا يزال فى حاجة إلى دراسات نظرية وأخرى تطبيقية ، تفتح آفاقا جديدة لنمو هذا الجانب الحيوى والمهم من جوانب الصحة النفسية للطفل .

ومن بين الاضطرابات النفسية التى تنتشر بين أطفالنا فى مرحلة الطفولة بصفة عامه ، ولا تجد اهتماما كافيا بدراستها ، المخاوف المرضية من الظلام ، وهى من المشكلات التى قد يواجهها بعض الأطفال فى سنى عمرهم الباكر ، وقد تستمر معهم بعد ذلك ، ومن ثم فإن التنبيه لها ، والسعى الى تناولها بالدراسة ، ومحاولة ايجاد الحلول لعلاجها ، يتيح لهذه الفئة من الأطفال ، حياة هادئة خالية من التوتر والقلق ، لأنهم اذا تركوا دون علاج ، فقد يكون سببا فى اعاقة نموهم الانفعالى والاجتماعى على حد سواء .

ولأهمية هذا الموضوع . اتجه الباحث الى دراسته ، ليس فقط بهدف لفت الانظار الى أن المخاوف المرضية من الظلام تعد من المخاوف المرضية التى تشيع بين اطفالنا ، ولكن ايضا لسد ثغرة فى مكتبتنا العربية فى هذا الصدد ، حيث تخلو المكتبة النفسية المصرية ، فضلا عن المكتبة العربية من اسلوب يقيس ويشخص هذا النوع من المخاوف المرضية . هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى ، فانه من المعروف ، انه يتوفر اداة لقياس هذا النوع من المخاوف ، يكون الباب امامنا مفتوحا لوضع البرامج التى تسهم فى تخفيف حدتها ، أو المعاونة فى التخلص منها نهائيا .

وكبداية يمكن أن نتفق مع كثير من الباحثين الذين يقررون أن المخاوف المرضية تمثل « الاستجابة العصابية الأولى للأطفال » وذلك ما يجعل عديدا من الباحثين فى مجال الدراسات النفسية . يذهبون الى الاعتقاد بأن العصاب عند الاطفال هو المخاوف المرضية هذا بالاضافة الى أن المخاوف المرضية ، تمثل نقطة البداية فى كثير من الحالات العصابية والذهانية ، كما أنها تعتبر عاملا مشتركا بين هذه الحالات .

والمخاوف المرضية ما هى الا رد فعل انفعالى ازاء تهديد معين ، فالطفل الذى يخاف من شخص أو حيوان ، أو شىء ،

او موقف ما يدرك مصدر الخوف على أنه اقوى منه ، ومن ثم فان لديه القدرة على ايذائه ، فيرتبط الخوف بادراك الطفل لنفسه على أنه ضعيف بالقياس الى القوة التى تهدده » (ب . ب وولمان — (ترجمة عبد الظاهر الطيب ، ١٩٨٥ ، ص ٢٧) .

اولا : فى تعريف المخاوف المرضية : Phobias

يلاحظ عند استعراض التعريفات المختلفة للمخاوف المرضية فى كتب الصحة النفسية أو علم النفس العلاجى ، وكذلك فى الدراسات التى تتناول هذا النوع من الاضطراب فى السلوك ، أنها تكاد تدور حول نقطة محورية هى أن المخاوف المرضية أو المخاوف الشاذة وأحيانا يطلق عليها اسم الخواف أو الرهاب هى نوع من الخوف غير المعقول ، أو خوف من شىء غير مخيف بطبيعته ، أو خوف مسرف مما لا يخاف منه الناس العاديون .

فنجد « القوصى » يُعرِّف الخوف بأنه حالة انفعالية داخلية ، يشعر بها الانسان فى بعض المواقف ، ويسلك فيها سلوكا يبعده عادة عن مصادر الضرر ، أما الخوف الكثير المتكرر الوقوع لأية مناسبة فيسمى خوفا شاذا ، وكذلك تضخم الخوف فى موقف ما تضخما خارجا عن النسبة المعقولة التى يتطلبها هذا الموقف عادة ما يعد أمرا شاذا ، ويسمى المشتغلون بالعلاج النفسى هذا الخوف الشاذ بالخوف المرضى أو الخواف (القوصى : ١٩٨١ ، ٣١٦) .

وتكاد تتفق والتعريف السابق ، معظم الصفات المنسوبة للخوف المرضى عند كثير ممن تعرضوا لتعريفه من الباحثين والمهتمين بالاضطرابات السلوكية النفسية (نذكر منهم على سبيل المثال لا الحصر : اسحاق رمزى : ١٩٥١ ، جابر عبد الحميد : ١٩٦٢ ، عزيز فريد : ١٩٦٤ ، عثمان فراج : ١٩٦٦ ، ماركس : ١٩٦٩ ، أيزنك : ١٩٧٢ ، فؤاد البهى : ١٩٧٥ ، مختار حمزة : ١٩٧٦ ، عبد المنعم الحفنى : ١٩٧٨ ، حامد زهران : ١٩٧٨ ، ريتشارد م . سوين : ١٩٧٩ ، محمد شعلان : ١٩٧٩ ، ملاك جرجس ١٩٧٩ ، أحمد عكاشة : ١٩٨٠ ، أمينة مختار : ١٩٨٠ ، صلاح مخيمر ١٩٨٠ ، يوسف مراد : ١٩٨٠ ، عطوف ياسين : ١٩٨١ فولبه : ١٩٨١ ، شيهان شعبان : ١٩٨٢ ، ألفت حقى : ١٩٨٣ ، خليل معوض : ١٩٨٣ عبد الستار إبراهيم ١٩٨٣) ، فتعريفاتهم التى قدموها لهذا النوع من أنواع الإضطراب الانفعالى تدور حول أربعة نقاط أساسية لكنها لا تخرج عن التعريف الذى قدمه (القوصى) وهذه النقاط هى :

(١) ان الفوبيات (المخاوف المرضية) هى نوع من خوف مرضى دائم من موقف أو موضوع غير مخيف بطبيعته ، ولا يستند إلى أساس واقعى ولا يمكن ضبطه أو التخلص منه أو السيطرة عليه .

(٢) أن المخاوف المرضية خوف غير معقول مما لا يخيف الآخرين ، أو هى نوع من خوف لا يتناسب مع التهديد الفعلى الذى يستشعره الآخرون .

(٣) أن المخاوف المرضية تختلف اختلافا كبيرا فى شدتها فهى تتراوح بين قدر يسير من عدم الارتياح عند وجود المنبه ، والذعر الشديد المستمر الذى يخل بسلوك الفرد التوافقى كله .

(٤) أن المخاوف المرضية تؤدى بالفرد الذى يعانى منها إلى تجنب المواقف المخيفة .

وأخيرا ، فإنه مما تجدر الاشارة اليه ، أن المخاوف المرضية كثيرة قد تصل فى عددها إلـى أكثر من خمسين نوعا . (ب . ب وولمان — الترجمة العربية — مرجع سابق . ص ١٣٩) ، ومن الأمثلة الشائعة التى اتفق عليها كثيرا من علماء النفس (الخوف من الاماكن العالية ، والاماكن المفتوحة ، والاماكن المغلقة ، والخوف من العواصف والرعد والبرق ، ورؤية الدم ، والخوف من التلوث ، والوحدة والظلام ، والزحام ، والحيوانات والمدرسة ... الخ) (حامد زهران وآخران ، ١٩٨٧ ، ص ص ١٤٩ — ١٥٥) ، وسوف يقتصر الباحث فى تناوله بطبيعة الحال — على المخاوف المرضية من الظلام .

* **المخاوف المرضية من الظلام : Nyctophobia (Fear of Darkness)**

يرى « ملاك جرجس » (١٩٨٨) أنه يمكن الحكم على مدى خوف الطفل بمقارنة مخاوفه بمخاوف أغلب الأطفال ممن هم فى سنه ، وبمقارنة درجة هذه المخاوف بدرجة مخاوف اقرانه . فالطفل فى الثالثة من عمره إذا خاف من الظلام وطلب أن نضىء له مكان نومه مثلا ، فربما كان ذلك فى حدود الخوف المعقول ، أما إذا أبدى طفل السادسة فزعا شديدا من الظلام ، وفقد اتزانه فلا شك فى أن خوفه خوف غير سوى (مرضى) (ص ٣٢) .

وعلى هذا الأساس يمكننا أن نفرق بين الخوف « العادى » من الظلام عند الأطفال والخوف « المرضى » منه . فالخوف « العادى » من الظلام عند طفل ما قبل السادسة شعور عادى يحسه كل طفل ، حين يخاف مما يخيف أغلب الأطفال فى سنه ، أما الخوف « المرضى » من الظلام فهو خوف مبالغ فيه ومتكرر مما لا يخيف عادة أغلب من فى سن الطفل .

وترى « كلير فهيم » (١٩٨٨) ، أن الظلام فى حد ذاته لا يثير خوفا غريزيا فطريا وانما الذى يستثيره الظلام من خوف هو ارتباطه عادة بعناصر أخرى قد تخيف الطفل ، وذلك أن الظلام ان كان حالكا فانه يكون فى ادراكه مجردا من الحدود والنهايات وان كان الظلام جزئيا فان ما به من مرئيات يسهل أن تتحول فى نظر الطفل إلى اشباح غريبة » (ص ٤٩) .

وتصنف « كلير فهيم » (١٩٧٧) الخوف المرضى من الظلام عند الأطفال فى مرحلة الطفولة الوسطى (٦ — ٩ سنوات) ضمن المخاوف غير الحسية . وترى أننا إذا وجدنا طفلا فى السابعة يخاف الصراصير أو القطط أو يخاف الظلام بشكل خارج عن النسبة المعتدلة فاننا نعد هذا أمرا غير عادى ، أما إذا وجدنا طفلا فى الثالثة يخاف الظلام قليلا فاننا نعد هذا أمرا عاديا . فكأن تضخم الخوف فى موقف ما تضخما خارجا عن الحد المعقول ، وكذلك تكرار الخوف تكرار خارجا عما هو مألوف يعد أمرا مرضيا (ص ١٣٨) .

ولهذا فهى ترى أن تلك الفترة من أهم فترات نمو الطفل إذ يتقرر خلالها نوع الشخصية التى سيكون عليها الفرد فيما بعد . فهى بمثابة الأساس الذى يتم عليه البناء الخاص بتكوين شخصية رجل الغد أى المواطن الذى نرجو أن يكون ناجحا سواء كان رجلا أو امرأة (كلير فهيم ، ١٩٨٨ ، مرجع سابق ، ص ٥) .

وتحدد بعض الدراسات السيكولوجية الحديثة التى تناولت المخاوف المرضية بصفة عامة ومن بينها المخاوف المرضية من الظلام انه يمكن اعتبار خوف الأطفال من الظلام خوفا مرضيا ابتداء من سن الخامسة وما يليها من سنوات (فاخر عاقل ، ١٩٨٥ . ص ص ٥٥ — ٥٧) ومعنى هذا — وفقا لما تقول به هذه الدراسات أن المخاوف المرضية من الظلام تتكون جذورها فى أثناء مرحلة الطفولة الباكرة كنتيجة لاتساع دائرة تعامل الطفل مع بيئته .

ويرجع « فاخر عاقل » الهلع من الظلام ، من وجهة نظره ، إلى خبرة انفعالية طفولية يكون فيها الخائف على علم بأن خوفه غير سوى ، ولكنه لا يستطيع مقاومته . وعلى هذا فالهلع من الظلام يصبح صفة دائمة من صفات الطفل لا يستطيع التخلص منها ، تنغص عليه حياته وتعيق عملية توافقه مع بيئته وتحول بين الطفل والحياة العادية السوية (فاخر عاقل ، ١٩٨٥ ، المرجع السابق ، ص ٥٨) .

والخلاصة أن خوف الطفل مرضيا من الظلام لا يستند إلى أساس واقعى ولا يمكن ضبطه أو التخلص منه أو السيطرة عليه ، شأنه فى ذلك شأن المخاوف المرضية الأخرى ، ومن ثم فهو يجعل الطفل قلقا عصابيا ويجعل سلوكه أحيانا سلوكا قهريا .

وفيما يلى يذكر الباحث رأى كل من مدرستى التحليل النفسى والمدرسة السلوكية فيما يتصل بالمخاوف المرضية من الظلام) .

(١) المخاوف المرضية من الظلام من وجهة نظر مدرسة التحليل النفسى :

يرى المحللون النفسيون أن المخاوف المرضية من الظلام

يمكن أن تمثل خوفا من الغواية (حيث يستطيع الشخص ان يفعل أى شيء يرغب فيه ، دون أن يراه أحد) . وفى نفس الوقت يمكن أن يمثل خوفا من توقع العقوبة على هذا الفعل او هذه الرغبة (حيث يمكن أن تقع عليه العقوبة دون أن ينقذه أحد . فالخوف من الظلام هو فى حقيقة الامر خوف من الوحدة) ويمكن أن تمثل المخاوف المرضية من الظلام — من ناحية ثالثة — خوفا من الغواية والعقوبة معا . (عبد الظاهر الطيب وآخرون ، ١٩٨٣ . ص ص ٨١ — ٨٧) .

إلا أن هناك من اتباع مدرسة التحليل من يرى أن المخاوف المرضية من الظلام « قد ترتبط ارتباطا وثيقا بالخوف من الاماكن الجديدة ، وأن هذا الخوف شائع فى الأطفال دون الخامسة ، لكن كثيرا من الاطفال فى هذه السن ،، يدخلون الغرف المظلمة ، وينامون دون الحاجة إلى اضاءة الحجرة فى غير ضيق أو شكوى (هيلين روس ، ١٩٥٤ ، ص ٣٢) .

وقد ينشأ الخوف من الظلام — عند اصحاب التحليل النفسى — عقب الانفصال عن الأم ، فعندما تغيب عن الطفل امه التى تعودت ملازمته ، فقد يوحى ذلك اليه أن يتخيل عندما يجد نفسه فى الظلام ، بأنه من المحتمل أن يترك هكذا وحيدا إلى الأبد .

وكثير من الأطفال يكرهون الظلام لأنهم عندما يجدون انفسهم فى حجرة مظلمة قد يسترجعون إلى ذاكراتهم كل ما لاقوه من تأنيب وسخرية طوال يومهم نتيجة « لشقاوتهم » وقد يكون لدى الطفل مخاوف حقيقية ، فالظلام فى نظرهم هو المكان الذى تكون فيه المخاوف فى انتظارهم ، فهم يشعرون بأنهم يخفون شيئا ما ، أو أن شيئا ما قد يصيبهم فى الظلام . (هيلين روس،مرجع سابق ، ص ٣٣) .

كما يعزو أصحاب مدرسة التحليل النفسى المخاوف المرضية من الظلام — فى بعض الحالات — إلى خبرات صدمية فى السنوات الباكرة لحياة الطفل ، هذه الخبرات تكون ذات صبغة انفعالية مكبوته ، ولم يتمكن من التواؤم معها ، ومن هنا يكون الخوف المرضى من الظلام فى احد جوانبه — هو الاحساس الذى يرتبط بخبرة انفعالية صادمة يثيرها فى اللاشعور موضوعات أو مواقف ترمز بطرق خاصة إلى الخوف الأصلى المكبوت (و . ج ماكبريد — ترجمة يوسف ميخائيل أسعد ، ص ٦٣) .

(٢) المخاوف المرضية من الظلام من وجهة نظر المدرسة السلوكية :

يرى السلوكيون ، فيما يختص بالمخاوف المرضية من الظلام ، أنه عندما يخيم الظلام حول المرء ، تقل قدرته على ملاحظة الأخطار ، كما يضعف اتصاله بحلفائه الذين يمكنه الاعتماد عليهم . ففى الظلام تقل قوة المرء ذاتها ، كما يعرقل الظلام استعداده للدفاع عن نفسه ، كما تتلاشى فرص الحصول على المساعدة ، وفى الظلام تتآلف المخاوف : الخوف من غير المألوف والخوف من الوحدة » .
(ب ب . وولمان — الترجمة العربية مرجع سابق ، ١٩٨٥)

ولذلك يربط السلوكيون بين هذين الخوفين والخوف من الظلام فيرون أن الخوف من الظلام تمتد جذوره فى ارض الطفولة ، كما أنه لا يختفى تماماً ، وإنما يتخذ صورا متباينة ، ويؤثر فى الطفل بطرق مختلفة فى ظروف مختلفة . وبطبيعة الحال فان المرء لا يخاف الظلام عندما يكون فى بيئة مألوفة يتمتع فيها المرء بحماية جيدة ويحيط به أناس أهل للثقة ولكن حتى الراشدين الناضجين يفضلون الشوارع المضاءة على الشوارع المظلمة ، والبيئة الامنة على البيئة غير الآمنة ، والرفقاء الودودين على الوحدة أو التعرض للأخطار .

ان الامكانات البدنية والنفسية للطفل ، لا تقدم من الحماية سوى القليل ، وحتى فى وضح النهار أو فى النور المكتمل فان الطفل سوف يخاف من غير المألوف له ومن كل شيء غريب ، وينتابه الفزع إذا ضل الطريق واصبح وحيدا .
ان التكوين الطبيعى للطفل لا يؤهله لمواجهة الصعاب ، وما لم يتمتع بحماية آباء يحبونه ، أو بديل أبوى يقدم الحب والحماية ، فانه قد لا يبقى على قيد الحياة . وإذا كان بقاؤه الفيزيائى يتوقف على امداده بالطعام ، وحصوله على

المأوى ، والحماية البدنية ، فان صحته وازدهاره النفسى يتوقفان على الطريقة التى يحصل بها على كل هذه الأشياء .

وقد لاحظ « هارى ستاك سوليفان » : Harry Stack Sullivan أن خبرات الطفولة الباكرة تلعب دورا هاما فى تطور إحساس الشخص بالأمان . فالطفل الصغير يعرف بالامباثية : Empathy (التوحد العاطفى مع الغير) ما إذا كان مقبولا أم لا ، كما أن الطفل المحبوب ينشأ لديه احساس بالازدهار والسعادة . وهذا هو الاحساس بخفة الروح والحيوية المتفجرة Euphoria وتتبع الحاجة إلى الاشباع والحاجة إلى الأمان نفس الطريق ، فنفس الأم ترضع وتحتضن ، ونفس عملية الرضاعة تقدم الاشباع والامان (ب ب وولمان — مرجع سابق ، ١٩٨٥ ، ١٦١) .

ان من اليسير على أى راشد ، على معرفة كافية ببيئته الوثيقة ، ويتمتع بتناسق حركى جيد أن يتجول فى أرجاء حجرة مظلمة أو رديئة الاضاءة ، خاصة عندما يشعر بالامان . ولكن الطفل قد لا يتمتع بهذه المعرفة أو هذا التناسق الحركى ، وفى الظلام قد يبدو الكرسى ذو المساند على أنه شكل مرعب رآه على شاشة التليفزيون . وإذ يحاول أن يرضى والديه ويتحرك ببطء فى أرجاء الحجرة . فانه قد يتعثر على السجاد اللعين ، أو يرتطم بالاباجورة ، الشريرة فيصاب ، وبالتالى يخاف الظلام اكثر من ذى قبل ، ففى الظلام تبدو الأشياء المألوفة وكأنها غير مألوفة ، كما أن خيال الأطفال فى سنوات عمرهم الباكرة تجعلهم يلصقون سمات انسانية باشياء جامدة ، ويجعلهم يعتقدون أن قطع الأثاث أو الأشياء الأخرى ، يمكن أن تصبح مؤذية وخطيرة . وأحيانا ما يسقط الأطفال رغباتهم العدائية على الحيوانات الأليفة أو الأشياء الجامدة ثم يتنابهم الخوف مما اختلقه خيالهم ان الظلام يضعف الاتصال بعالم الواقع ، ويطلق العنان للخيال ، ويخلق الاحساس بالوحدة .

ثانيا : اهمية قياس المخاوف المرضية من الظلام لدى الأطفال :

تفتقر المكتبة النفسية العربية إلى مقاييس مقننة تقيس أبعاد الخوف عند الأطفال — بالمعنى الصحيح — لكلمة مقاييس — من حيث كونها تركز على بعد من أبعاد هذا الانفعال ، ومن حيث كونها مقاييس سهلة — نسبيا — ومبسطة تتناسب مع طبيعة هذه المرحلة العمرية الباكرة من حياة الفرد . بالاضافة إلى أن وجود مثل هذه المقاييس يمكن أن يساعد التربويين والوالدين ، والاخصائيين النفسيين فى المدارس وكذلك الإكلينيكيين فى الوقوف على أسباب الاضطرابات التى قد تظهر فى سلوك الأطفال وفى ادائهم ، ذلك أن الخوف يعد كما قرر كثير من الباحثين ، أحد الأسباب الرئيسية لمعظم هذه الاضطرابات .

لذلك أدرك الباحث أهمية وجود وسيلة تشخيصية تتناول المخاوف المرضية من الظلام لدى أطفالنا فى فترة مبكرة من فترات نمو الشخصية . وقد لاحظ الباحث — عند قيامه باستعراض عديد من الكتابات التى تناولت الاضطرابات النفسية فى مرحلة الطفولة بصفة عامة ، ومن بينها المخاوف المرضية (الفوبيات) بصفة خاصة ، أن بعض مدارس علم النفس ، تؤكد على أن الاضطرابات النفسية فى مرحلة الرشد ، غالبا ما تتكون نواتها فى مرحلة الطفولة ، ووجد أن هذا المجال يكاد يكون خاليا تماما الا من بعض اختبارات ترجمت أو اعدت لتحديد أنواع المخاوف المرضية لدى الأطفال . ومن هنا تبرز أهمية الاختبار الحالى ، حيث يتخطى مجرد تصنيف المخاوف المرضية لدى الأطفال ويتقدم خطوة نحو تصميم اختبار مقنن لقياس المخاوف المرضية من الظلام لدى الأطفال بالاضافة إلى تصميم إستبيان مقنن خاص للوالدين لاستطلاع وجهة نظرهم فى هذا الشأن ، وعلى ذلك يمكن تلخيص أهمية الاختبار الحالى فى النقاط الثلاثة الأساسية التالية :

(١) أنه بتوفير أداة لقياس هذا النوع من المخاوف المرضية يمكن بالتالى تجنب تفاقمها إذا ما صممت برامج علاجية وارشادية للأطفال فى سنواتهم المبكرة .

(٢) أنه فى هذه المرحلة العمرية من (٦ — ٩) سنوات اى فى مرحلة الطفولة الوسطى — أو لعله يحدث قبل هذه

المرحلة — قد يكون من السهل أن تتكون المخاوف لدى الأطفال وفقا لقوانين الاقتران الشرطى ، وغالبا ما يتم هذا فى سياق استكشاف الطفل لعالمه الذى يعيش فيه .

(٣) أن ترك هذه المخاوف دون علاج ما . وهو الخطوة التالية بعد توفر اداة للقياس ، يعنى استمرارها وتدعيمها فى البناء النفسى للطفل ، كما فى حالة (هانز) وحالة (البرت) استنادا إلى فكرة تعميم المثير ، ليس على الشىء المخيف وحسب ولكن على كل مكونات البيئة التى يعيش فيها ، ومن ثم تتمكن المخاوف من البناء النفسى للطفل فتنمو معه ، وتشكل « بؤرة مرضية » إذا جاز لنا استخدام هذا التعبير — تعوق نموه . ولنا أن نتصور كيف يكون هذا الطفل الذى يسيطر عليه المخاوف المرضية وبالتالى يتعين أن تكون هناك بعض الأساليب التى تعالج هذه المخاوف فى هذه الفترة المبكرة من نمو الشخصية ، حيث يكون من السهل تعلم المخاوف ، كما يكون من السهل محو تعلمها ثم اعادة تعلم واكتساب مسالك توافقيه جديدة بالفنيات الملائمة فى علم النفس (عبد الرحمن سليمان : (١٩٨٨، ٢٦) .

ويمكن أن نضيف فى النهاية أن قياس هذه الظاهرة ، يجيب على التساؤل الذى يطرحه معظم الآباء والأمهات عما إذا كان الخوف المرضى بصفة عامة يشكل خطرا على نفس الطفل ، والاجابة بالايجاب لأن دراسات عديدة أكدت أن أى موقف (فوبياوى) يمثل خطرا داهما على صحة الطفل النفسية ، وأنه إذا تتبعنا مضاعفات المخاوف المرضية (الفوبيات) فانه يمكن الخروج بنتيجتين مهمتين هما :

١ — أن المخاوف هى نقطة البداية فى كثير من الحالات العصابية (النفسية) والحالات الذهانية (العقلية)

٢ — أن كثيرا من الحالات تبدأ بالمخاوف المرضية . ثم تتطور إلى أعراض العصاب القهرى . ثم يؤول الأمر إلى أعراض البارانويا (أى أن المخاوف تبدأ كاضطراب نفسى بسيط وقد تنتهى إلى مرض عقلى) (عبد الظاهر الطيب ، ١٩٨٨ ، ص ٢٧) .

* **مرحلة الطفولة الوسطى :**

ركز الباحث اهتمامه على مرحلة معينة من مراحل النمو ، وهى مرحلة الطفولة الوسطى ، بالرغم من أن مراحل النمو موصولة متتابعة لا يجوز الفصل بينها إلا لاغراض الدراسة والبحث ، وهى تلك المرحلة التى حددها الباحثون فيما بين السادسة والتاسعة من عمر الطفل ، على اعتبار أن أطفال هذه المرحلة يتميزون — من الناحية الانفعالية — وهى التى تهمنا لأن المخاوف انفعالات — بأن هذا الجانب من جوانب نموهم ، يواصل النمو على النحو الذى بدأ فى مرحلة الطفولة المبكرة ، فتشهد مرحلة الطفولة المتوسطة بداية الاستقرار فى انفعالات الطفل وثباته انفعاليا ، وتبدأ حدة الانفعالات فى الزوال أو التضاؤل بصورة تدريجية . وعندئذ يشرع الطفل فى تكوين ما يسمى بالعادة الانفعالية أو العاطفية ومما تجدر الاشارة اليه ، أن أيا من هذه الانفعالات — كالخوف والغضب والغيرة — لا يمكن تناوله بمعزل عن الأساليب الوالدية فى تربية أو تنشئة الأبناء . إذ تلعب الاتجاهات الوالدية — كالنبذ والسيطرة والتفرقة بين الجنسين والتقبل ... الخ ، دورا لا يمكن اغفاله فى هذه الناحية بل أن أساليب أى من الوالدين أوكلاهما فى مواجهة أى من هذه الانفعالات يمكن أن تتمخض عن عواقب وآثار ايجابية او سلبية بالنسبة لاى منهما .

(إبراهيم قشقوش : ١٩٨٨ ، ١٤٤)

ثالثا : الدراسات السابقة :

اهتم الباحث بالاطلاع على الدراسات السابقة التى تناولت الظاهرة موضع الاهتمام او التى اهتمت بتناول أحد جوانبها سواء العربية منها أو الأجنبية . وكان من الملاحظ أن هذا النمط من المخاوف المرضية لم يحظ بأية دراسة مستقلة وانما تناولته اقلام الباحثين والمشتغلين بالصحة النفسية ، بشكل عرضى وعابر ، فى اثناء اشارتهم للانواع الكثيرة من مخاوف اطفالنا فى مراحل طفولتهم . اما الدراسات الاجنبية ، فهناك بعض الدراسات التى اتيح للباحث الحصول عليها من خلال قيامه باكثر من مسح علمى

للدراسات السابقه فى هذا الصدد فى السنوات العشر الاخيرة . وهذه الدراسات يمكن عرضها فيما يأتى :

* فى عام (١٩٦٧) قامت « آشا. ر. سيدانا) ,Sidana Usha, R. بدراسة تحت عنوان « دراسة مقارنة للمخاوف فى مرحلة الطفولة » وكان الهدف من الدراسة المقارنة بين المخاوف لدى كل من البنين والبنات . وقد حللت الباحثه فى دراستها استجابات (١٠٠) مائة بند تضمنها جدول مقابلة عقدت مع (١٢٠) مائة وعشرين طفلا وطفلة هم عينة الدراسة ممن تتراوح اعمارهم بين ٨ — ١٢ سنة .

وقد اظهرت نتائج الدراسة أن البنات يعانون مخاوف اكثر من البنين . وانه لا توجد علاقة بين الشعور بالخوف والاطفال من ذوى المستويات الاقتصادية الاجتماعية المنخفضة . الا ان الاطفال فى المستويات الاقتصادية الاجتماعية المنخفضة يظهرون استثارة اكبر للخوف بشكل اكبر مما يظهره الاطفال ذوى المستويات المرتفعة . كما أشارت النتائج إلى أن اكثر المخاوف انتشارا فى هذه المرحلة العمرية هى الخوف من الأشباح ، والظلام . والخيالات ، والحيوانات الضخمة والأشخاص الغرباء .

* وفى عام (١٩٧٣) قام « هارولد ليتنبرج » وآخرون . Leitenberg, Harlod et al. بدراسة تحت عنوان الممارسة المعززة ، وخفض انواع مختلفة من المخاوف لدى عينة من الأطفال والراشدين .

وكان الهدف من الدراسة التحقق تجريبيا مما إذا كانت المخاوف ذات الأصول المختلفة . والأشكال المتنوعة ، وتكرار حدوثها يمكن خفضها ببرنامج علاجى سلوكى أم لا .

وقد استخدمت الدراسة عدة اجراءات علاجية سلوكية على نحو تجريبى ، واوضحت هذه الاجراءات التجريبية انه من المهم فى عملية العلاج على المستوى الفردى ، أن يسبقه دراسات عن امكانية تعديل السلوك الذى نصفه بأنه يدخل ضمن الاضطرابات العصابية ، وانه من الممكن معالجة هذه النوعية من الاضطرابات من خلال تطبيق برنامج علاجى واحد يسمى « برنامج الممارسة المعززة » وهو قائم على التعرض التدريجى ، والتكرار المتدرج ، فى الاقتراب من المثيرات الفوبياوية ، والتعزيز الموجب بهدف الحصول على مكاسب فى الاداء من خلال التغذية المرتدة .

وقد طبقت (٤) تجارب اشتملت على معالجة (٤) انواع مختلفة من المخاوف (هى الخوف من الاماكن العالية ، والثعابين ، والصدمات الكهربائية ، والخوف من الظلام) .

وقد أشارت نتائج تطبيق هذه التجارب إلى وجود تحسن كبير فى أداء أطفال المجموعة التجريبية من خلال المؤشرات الدالة احصائيا والمؤشرات الفعلية (الملموسة) ، وذلك بالمقارنة بأداء الأطفال فى المجموعة الضابطة .

وقد أشارت نتائج الدراسة ، أنه بصرف النظر عن الاسباب المختلفة لحدوث هذه الأنواع من المخاوف ، وبصرف النظر عما إذا كانت هذه الأسباب منطقية أو انها ليست كذلك وبصرف النظر عما إذا كانت هذه المخاوف مؤقتة وعابرة أو دائمة ومستمرة ، فإن نفس الاجراء العلاجى الذى اتبعته يمكن أن يعطى نفس الفاعلية فى خفض السلوك الاحجامى — الهروبى على وجه العموم .

* وفى عام (١٩٧٥) قام « فردريك . هـ . كانفر » وآخرون . (Kanfer, Frederick H. et al.) بدراسة بعنوان خفض مخاوف الأطفال من الظلام بواسطة الاشارات اللفظية ذات الصلة بمواقف التهديد ، والاشارات اللفظية ذات الصلة بالكفاءة . وكان الهدف من الدراسة فحص التأثيرات المترتبة على تدريب الأطفال على استخدام الاستجابات اللفظية الضابطة فى تحمل الظلام .

وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٥) خمس وأربعين طفلا ممن تتراوح اعمارهم بين ٥ — ٦ سنوات يتدربون على واحد من ثلاثة انماط من الاستجابات البيئية على النحو التالى :

(أ) عبارات تؤكد على ضبط النشاط لدى المفحوصين أو تؤكد على تمتعهم بالكفاءة .

(ب) عبارات تركز على خفض النوعية التنفيرية للموقف المثير للخوف من الظلام .

(ج) عبارات محايدة .

وقد تمت عملية تدريب الأطفال فى حجرة مضاءة تماما . ثم انتقل التدريب لكل طفل وطفلة على تحمل الظلام فى حجرة مظلمة كلية . ويبقى بها كل مفحوص حتى يقرر بنفسه تزايد فترات الاضاءة . ويتم تقدير فترة دوام تحمل الظلام ودرجة شدة الاضاءة النهائية عبر محاولات قبل اجراء اختبار الظلام وبعد اتمام محاولات التدريب وقد كشف تحليل استجابات الأطفال عن وجود فروق دالة احصائيا لصالح المجموعتين التجريبيتين من خلال التعرض لتحمل مواقف شدة واستمرارية فترات الوجود فى أماكن مظلمة .

* وفى عام (١٩٧٥) ايضا قامت « ايروين ل . تابودا » Taboada, Erwin L. بدراسة اكلينكية بعنوان « علاج المخاوف الليلة بالتنويم الايحائى » وكانت عينة الدراسة طفل واحد يعانى خوفا مرضيا من الذهاب بمفرده للنوم علاوة على خوفه من الظلام وقد تم علاج مخاوف هذا الطفل بنجاح عن طريق عقد عدة جلسات للتنويم الايحائى . وقد اوضح تاريخ الحالة بدايات معاناة الطفل من مخاوفه الليلة . وامكن للباحثة تخليصه من هذه المخاوف من خلال اعادة بناء محتويات اللاشعور لديه .

* وفى عام (١٩٧٦) قام « كوسترز ويسكى » وآخرون Kostrzewski, et al., بدراسة بعنوان « سمات شخصية بعض الأولاد فى سن ٨ — ١٢ يعانون من أغراض عصابية وقلق كعنصر مسيطر على اضطراباتهم ».

وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠) صبيا تتراوح اعمارهم بين ٨ — ١٢ سنة يعانون من القلق العصابى ، و (٣٠) آخرين لا يعانون من أية أعراض عصابية . وذلك بهدف المقارنة بين أفراد المجموعتين من حيث الرسم البيانى أو « بروفيل الشخصية » وحدة أو شدة القلق الظاهر والقلق المستتر ، ومستويات الذكاء .

وقد استخدمت الدراسة الأدوات التالية :

(١) استفتاء الشخصية للأطفال

(٢) مقياس التقدير الذاتى لحدة القلق .

(٣) استفتاء قياس القلق الظاهر .

(٤) مصفوفة (رافن) Raven لقياس سمات شخصية الأطفال .

وقد انتهت الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائيا بين أطفال المجموعتين من حيث القلق الظاهر — وعدد من المواقف التى تعجل بحدوث القلق ، ودرجة حدته فى الانماط المختلفة للقلق . ومن بين أنماط القلق : الخوف من الظلام ، الشعور بكراهية من جانب الآخرين والخوف من الوحدة داخل غرفة مظلمة . كذلك وجدت الدراسة أن هناك فروقا دالة احصائيا فى درجة حدة القلق الظاهر عند المقارنة بين أطفال المجموعتين لصالح المجموعة الأولى ، كما أوضحت النتائج أن الأطفال الذين يعانون من القلق العصابى يختلفون عن الأطفال الآخرين فى نفس السن ممن يعانون من انواع أخرى من الاعصبة « كالهستيريا ، السيكاثينيا ، او الوهن النفسى والعصاب القهرى) .

* وفى عام (١٩٧٦) قام " ل . دانشماند " : -Danesh mand, L. بدراسة مسحية باحدى الدوريات المتخصصة فى الطب النفسى التابعة لجامعة طهران . وكانت بعنوان " ملاحظة على الانتشار النسبى لردود الافعال الفوبياوية عند عينة من المرضى النفسيين الايرانيين " وقد ركزت الدراسة على مدى انتشار هذه الردود من الأفعال بين المرضى المحولين إلى العيادة الخارجية لمستشفى طهران النفسى وذلك خلال عام (١٩٧٥) وهم حوالى (٦١٢) مريضة و(٦٩٨) مريضا ، متوسط أعمارهم ٤٧,٢ سنة . وقد اجرى عليهم مصفوفة " رافن " المتقدمة : Raven's Progressive Matricies وكذلك اختبار الشخصية المتعددة الأوجه M. M. P. I. وذلك لتحديد سبب حدوث المخاوف المرضية لديهم ، وتحديد العلاقة بين ردود الأفعال المتنوعة لهذه المخاوف ، والفئات التشخيصية لها ، وقد أشار تحليل النتائج إلى ان حوالى ١٠ ٪ من المجموع الكلى لعدد العينة (ن = ١٣١٠) اظهرت زملة اعراض فوبياوية ، وأن هذه النسبة تعد إلى حد ما نسبة كبيرة فى ضوء ما قرره " ماركس " I. M. Marks كما اشارت النتائج ايضا إلى

أن ٧٩٪ من هؤلاء الأفراد يعانون من مخاوف عديدة كالخوف المرضى من الظلام ، والخوف المرضى من رؤية جثث الموتى ، والخوف المرضى من الحشود (الجموع) ، والخوف المرضى من الحيوانات الأليفة ، والخوف المرضى من الاصابة بمرض ، والخوف المرضى من الاصابة بالسرطان ، والخوف المرضى من الاصابة بمرض الزهرى .. وما إلى ذلك من مخاوف مرضية .

* وفى عام (١٩٧٦) أيضا قام " كريستال ك . كيلى " Kelley Crystal, K. بدراسة بعنوان التحصين التدريجى باستخدام اللعب فى علاج الخوف من الظلام لدى أطفال ما قبل المدرسة :

وكان الهدف من الدراسة بيان فاعلية فنية التحصين التدريجى ــ كفنية سلوكية ــ فى خفض الخوف من الظلام ، واختبار فاعلية هذه الفنية فى تعديل سلوك اطفال ما قبل المدرسة .

وقد استخدمت الدراسة الأدوات التالية :

١ ــ اختبار السلوك الاحجامى : The Behavioural Avoidance Test ويطبق على أطفال العينة فى داخل حجرة مظلمة تماما ، وبدون وجود أية أضواء صناعية ، وعلق مصباح فلورسنتى فى السقف ، وهو يسمح بتدرج الاضاءة ، حتى يمكن تقليل شدتها فى الحجرة من الاضاءة الكاملة إلى الظلام التام فى خمس خطوات متتابعة .

٢ ــ اختبار الخوف الذاتى : Subjective Fear Test أو ما يسمى (بترمومتر الخوف) . (F. T.) .

٣ ــ أدوات اللعب (منزل مقنن للعرائس والأثاث)

وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طفلا ، تتراوح أعمارهم بين أربع وخمس سنوات يتجانسون فى متغيرات : الذكاء ، السن ، ودرجة اختبار السلوك الاحجامى أى بالنسبة لتحمل الاظلام ، ثم تقسيمهم إلى خمس مجموعات على النحو الآتى :

١ ــ مجموعة ضابطة لا يقدم لها علاج .

٢ ــ مجموعة علاج إيهامى باللعب .

٣ ، ٤ ، ٥ مجموعات تحصين تدريجى باللعب .

وقد تلقى المفحوصون فى المجموعات التجريبية الأربع ، ثلاث جلسات لعب مدة كل جلسة نصف ساعة موزعة على فترة ثلاثة أسابيع وأيضا استخدمت فى مجموعات التحصين الثلاث (١٥) خمسة عشر مفردة متدرجة تمثل بنود المدرج الهرمى للمثيرات .

وقد انتهت الدراسة إلى أن الجمع بين استخدام فنية التحصين التدريجى واللعب بالاضافة إلى اعطاء مزيد من المعلومات واجراء الحوار مع أطفال العينة فيما يتعلق بالانشطة اليومية الخاصة بهم أثناء اجراء الجلسات ، كل ذلك أفاد فى إعطاء مزيد من الفاعلية الفنية العلاجية المستخدمة .

* وفى عام (١٩٧٧) قام " الان . ب . روزنبرج " Rothenberg, Alan B .

بدراسة بعنوان " ثلاثة أنماط من الأوهام الطفولية فى الاستعارات الشيكسبيرية : الخوف من النور (الضوء) ، حب الظلام ، والطبائع الشريرة .

وتوضح هذه الدراسة كيفية استخدام شكسبير للاستعارة والرمز لتحقيق التعبير عن الأوهام فى مرحلتى المهد والطفولة المبكرة . وذلك من خلال اسقاط المكونات المتعلقة بالاشباعات الجنسية فى هذه المرحلة واظهارها من خلال سمات منفصلة بعضها عن بعض .

وقد أفاد " روزنبرج " من مبدأ قابلية التبادل بين هذه الغرائز المكونة لتلك الأوهام . فأعاد تصنيف تلك المخاوف المرضية من المستوى الدفاعى اللاشعورى الى المستوى الشعورى ، وذلك من حيث السمات المميزة لها حتى يصبح الخوف الأصلى متمثلا فى خوف الطفل أن يراه أحد خلال نظراته المختلسة لاشباع رغبات جنسية لديه ، إلى خوف شعورى تتم مواجهته بالفعل ، وهو يمارس اختلاس النظر للأعضاء الجنسية ، ويصبح الخوف الأصلى من الافتضاح

خوفا من ممارسة اختلاس النظر ، أو بمعنى آخر توجيه محتويات الليبيدو لهذه السمات من كونها يجب أن تختفى وتكبت إلى محتويات لا يمكن كبتها ويتعين الافصاح عنها ومواجهتها ، كما رأت الدراسة أن التعرف على حقائق الأشياء والاقتراب من هذه الحقائق يشبع حاجات الأطفال فى هذا الصدد .

* وفى عام (١٩٧٨)قام " كاتا أوكا " وآخرون : Katooka, et al. بدراسة تحت عنوان الآليات " السيكوفسيولوجية للمخاوف الليلية : تقرير حالة " .

وكانت عينة الدراسة (طفل) واحد يبلغ من العمر (١٠) سنوات ويعانى من مخاوف وكوابيس ليلية ، ونوبات فزع ليلى يصاحبها ضيق فى التنفس . وقد افترضت الدراسة أن الكوابيس الليلية التى يعانى منها المفحوص يرجع السبب فيها إلى أمرين هما : اصابة الطفل بنوبات ضيق تنفس أثناء الليل ، بالاضافة إلى خوفه من الظلام بشكل مرضى .

وقد عولج الطفل باستخدام العقاقير الى جانب اجراء بنود فنية التحصين التدريجى فيما يتعلق بنوبات فزعه ليلا . واستمرت فترة العلاج نحو اسبوعين ، تحرر بعدها الصبى من نوبات الفزع الليلى واختفت كافة الأعراض المرضية التى كانت تؤرقه وتخيفه .

* وفى عام (١٩٧٨)أيضا قام " ايفان . هـ كوهن " : Cohen, Evan H. بدراسة بعنوان " اثر ضبط التعرض للمثيرات الفوبياوية ، والارشاد النفسى فى علاج مخاوف الأطفال من الظلام " .

وكان الهدف من الدراسة المقارنة بين أربعة أنواع من ارشاد الأطفال الذين يعانون خوفا مرضيا من البقاء فى الظلام واحجاما عن الدخول فى أماكن مظلمة .

وقد اتفقت الأساليب الأرشادية فى اعتمادها على الممارسة الذاتية من جانب كل طفل على تحمل الظلام ، وعلى أدائه خلال التغذية المرتدة ، واختلفت فى دور المرشد أثناء العملية الأرشادية وحجم هذا الدور من خلال الاتصال المتزايد والمتناقص أثناء عملية الممارسة الذاتية .

وقد افترضت الدراسة أن هناك أهمية نسبية للجمع بين الاستقلال متمثلا فى ممارسة الطفل الذاتية لتحمل الظلام ، والدعم أو التأييد الخارجى أثناء علمية ممارسة الطفل لتحمل الظلام متمثلا فى التغذية المرتدة .

وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طفلا من اطفال المدرسة الابتدائية ممن تتراوح أعمارهم بين ٧ ــ ١١ سنة ، تمت مجانستهم فى اختبار التحمل القبلى والبعدى للظلام .

وقد قسمت عينة الدراسة إلى أربع مجموعات كالآتى :

١ ــ مجموعة الاتصال المستمر بالمرشد ـ حضور جلسات الارشاد النفسى .

٢ ــ مجموعة الاتصال المتناقص زمنيا بالمرشد + حضور جلسات الارشاد النفسى .

٣ ــ مجموعة الاتصال المتناقص زمنيا بالمرشد + التوجيه الذاتى من جانب الطفل لنفسه .

٤ ــ مجموعة ضابطة يرجأ ارشادها لما بعد انتهاء الدراسة .

وقد اشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك تفاعلا بين السن وجلسات المعالجة بالارشاد النفسى . فالأطفال من سن ٩ ــ ١٠ سنوات يستفيدون بشكل أفضل ودال احصائيا من اقامة اتصال مستمر بالمرشد فى حين أفاد الأطفال من سن ٧ ــ ٨ سنوات بشكل أفضل ودال احصائيا من الاتصال المستمر واقامة علاقة مع المرشد وذلك مع مداومة حضورهم ــ على مستوى العمرين الزمنيين لجلسات الارشاد .

* وفى عام (١٩٨٠) قام ديفيد . أ . كيبر Kipper, David A. بدراسة تحت عنوان " استخدام التحصين ــ الى يعتمد على تخيل المثيرات ــ فى علاج المخاوف المرضية من الظلام : تقريران عن حالتين مرضيتين " .

وكان تقريره عن الحالة الأولى لشاب يبلغ من العمر (٢١) واحد وعشرين عاما وتقرير الحالة الثانية لفتاة تبلغ من العمر (١٣) ثلاثة عشر سنة ، والاثنان خضعا بالفعل لعلاج سلوكى (تطبيق فنية التحصين التدريجى) من خلال

التعرض لبنود متخيلة يتكون منها مدرج هرمى لمثيرات تستثير مخاوف مرضية أثناء الوجود فى أماكن مظلمة ، وتضمن التعرض تزايدا تدريجيا فى المشى لمسافة معينة ، وقضاء أوقات محددة فى الظلام ، وذلك فى حضور المعالج بصفة مستمرة . وقد تكررت مرات تعرضهم لهذا الظلام أثناء المشى وخلال الوجود داخل حجرة مظلمة مع الوضع فى الاعتبار أن يكون المعالج موجودا — فى البنود الأخيرة من المدرج الهرمى — فقط بشكل متقطع . وقد تم التركيز فى علاج الحالتين على الممارسة الذاتية . واعطاء مهام منزلية ، أما بالنسبة للوصول إلى مرحلة استطاعة كل من الحالتين النوم فى الظلام فقد تطلب هذا معالجة منفصلة عن الاجراءات السابقة لكل حالة على حدة .

* وفى عام (١٩٨٤) قام " جوان . أى . لازارو وآخرون " . Lazaro, Juan I. et al. بدراسة بعنوان " ثلاثة اتجاهات علاجية جديدة فى تناول مخاوف الأطفال : الخوف من الظلام ، والخوف من الوحدة " .

وكانت عينة الدراسة (٣) ثلاثة أطفال يعانون خوفا مرضيا من الوحده ، وخوفا مرضيا من الظلام . وقد تم علاج هذين الخوفين باستخدام ثلاثة مناح علاجية مختلفة ، اشتملت على اقامة علاقة سلوكية بين المعالجين والأطفال ، واعتمدت على استخدام فنيات ضبط الذات . وقد نجحت الأساليب العلاجية الثلاثة المستخدمة مع الأطفال الثلاثة جميعا فى ازالة المخاوف موضع الاهتمام . واجتاز اطفال الدراسة فترة متابعة زادت على (٦) ستة أشهر .

إلا أن ملخص الدراسة لم يشر إلى أسماء الفنيات العلاجية المستخدمة ولا الوقت الذى استغرقته فى تخليص الأطفال من مخاوفهم .

* وفى عام (١٩٨٥) قام " وليام . ج . ادريان " Williams, Adrian J. بدراسة عن العلاج الايحائى غير المباشر للخوف المرضى من الظلام . وقد تضمن تقرير الحالة أن العينة كانت " سيدة " تبلغ من العمر (٣٤) أربع وثلاثين عاما ، وانها تعانى خوفا مرضيا من الظلام ، منذ مرحلة الطفولة ، وقد قام المعالج عند استخدام هذا الاسلوب العلاجى بالرجوع الى الفترات الأولى من الطفولة ، وحاول الربط بينها وبين انعدام الترابط الموجود بين الحالة الوجدانية والحالة المعرفية عند هذه السيدة .

وقد سمح المعالج للسيدة أن تتحدث عن الخبرات غير السارة والخبرات الصادمة منذ الطفولة وحتى سنها الحالى ، ثم اعقب هذا الحديث جلسات مطولة للعلاج بالتنويم والايحاء غير المباشر وذلك بهدف احداث تكامل بين كل من المكونات الوجدانية والمكونات المعرفية لكل خبرة مرت بها . وقد أثبت العلاج الايحائى غير المباشر فاعلية انعكست فى تحسن الحالة ، واستمرار الفاعلية العلاجية لسنوات عديدة من المتابعة بعد انتهاء جلسات العلاج .

اتجاهات الدراسات السابقة :

من استعراض الدراسات السابقة ، يمكن الخروج بعدة ملاحظات تحدد اتجاهات تلك الدراسات وهذه الملاحظات يمكن عرضها فيما يلى :

(١) أن اغلب تلك الدراسات يدور حول الأساليب العلاجية التى يمكن اجراؤها فى هذا الصدد ، وذلك يتضح من تقارير الحالات التى قدمتها هذه الدراسات . (على سبيل المثال : دراسة ليتنبرج وآخرون : ١٩٧٣ ، كانفر وآخرون : ١٩٧٥ ، تابودا : ١٩٧٥ ، كيلى : ١٩٧٦ ، كوهن : ١٩٧٨ ، كيبر : ١٩٨٠ ، لازارو وآخرون : ١٩٨٤ ، ادريان : ١٩٨٥) .

(٢) أن أيا من تلك الدراسات لم يهتم بوضع أداة لقياس هذا النمط من المخاوف المرضية لدى الأطفال وانما اعتمدت فى تشخيصها إما على اختبار خوف بصفة عامة واما على تقدير السلوك الاحجامى .

(٣) أن بعض الدراسات استخدمت اساليب علاجية كلينيكية للتخلص من المخاوف موضع الاهتمام ، ولكن ذلك كان بالنسبة لعلاج راشدين (على سبيل دراسة : ادريان : ١٩٨٥) .

(٤) أن الفنيات السلوكية لازالت أكثر الفنيات فاعلية فى علاج المخاوف المرضية بصفة عامة — والمخاوف

المرضية من الظلام بصفة خاصة وذلك لدى الأطفال والراشدين على السواء . (على سبيل المثال : دراسة ليتنبرج وآخرون : ١٩٧٣ ، كانفر وآخرون : ١٩٧٥ ، كيلى : ١٩٧٦ ، كاتا أوكا : ١٩٧٨ ، كيير : ١٩٨٠ ، لازاور وآخرون : ١٩٨٤ ،

رابعا : اختبار المخاوف المرضية من الظلام :*
(للأطفال من سن ٦ — ٩ سنوات) :
(١) خطوات انشاء الاختبار :

أعد الباحث — هذا الاختبار عن المخاوف المرضية ، التى قد تنتاب بعض أطفالنا من الظلام ، وذلك بهدف توفير أداة لقياس جوانب وأبعاد هذا النوع من الفوبيات ، وفى سبيل تحقيق هذا الهدف ، قام الباحث باتباع الخطوات التالية :

(١) اجراء دراسة مسحية — فى حدود ما توفر له من الاطلاع على تعريفات للمخاوف المرضية بصفة عامة ، ولدى الأطفال بصفة خاصة ، ومن تقسيمات أو تصنيفات لها ، سواء فى الموسوعات أو المعاجم النفسية أو غيرها من مصادر عربية كانت أم أجنبية وذلك للوصول إلى تعريف اجرائى للمخاوف المرضية من الظلام .

(٢) الاطلاع على ما توفر للباحث من مختلف الاختبارات والمقاييس النفسية التى اهتمت بقياس المخاوف المرضية بصفة عامة ، والمخاوف المرضية لدى الأطفال بصفة خاصة وذلك للوقوف على محاولات من سبقه من الباحثين الذين قاموا بتصميم أو تعريب اختبارات للمخاوف المرضية لدى الأطفال ولدى الراشدين فى ذات الوقت .

(٣) تحديد بنود مقترحة للاختبار فى ضوء الخطوتين السابقتين .

(٤) صياغة بنود الاختبار فى عبارات باللغة الدارجة ، وذلك حتى تكون بسيطة وواضحة ، لالبس فيها ولا غموض ، وحتى تكون قريبة من لغة التعامل اليومى التى يتحدث بها الأطفال مع الكبار وفيما بينهم .

(٥) القيام بدراسة استطلاعية للتأكد من فهم الأطفال للعبارات والتعرف على ما قد يغمض عليهم من الفاظ ، واستعمال كلمات واضحة بدلا من الكلمات التى يتضح من خلال الدراسة الاستطلاعية أنها غريبة بالنسبة لهم أو أنها قليلة الاستخدام .

(٦) فى هذه الدراسة الاستطلاعية قام الباحث بالخطوات الاجرائية التالية :

* طبق (٢١) إحدى وعشرون عبارة هى الصورة الأولية لبنود اختبار المخاوف المرضية من الظلام على عينة من أطفال الصفوف الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائية ، عددها (٣٢٤) ثلاثمائة وأربع وعشرين تلميذا وتلميذة . وقد تضمنت الصورة الأولية بعضا من العبارات التى وردت فى اختبارين عربيين سبقاه إلى هذا المجال . الاختبار الأول بعنوان « اختبار الخوف للأطفال » الذى أعدته « عواطف بكر » (١٩٧٥) نقلا عن اللغة الألمانية ، وقامت بتطبيقه على أطفال المرحلة الابتدائية فى مختلف مناطق القاهرة — وركزت فى تطبيقه بصفة خاصة على أطفال الصفوف الثلاثة الأخيرة من الرابع إلى السادس وكان الاختبار مكونا من (١٨) ثمانية عشر بندا ، تضمنت أنواعا متعددة من المخاوف المرضية ويطبق جماعيا . والاختبار — كما قالت عنه مترجمته — يعتبر المحاولة الأولى من نوعها لاعداد اختبار عن الخوف لدى الأطفال باللغة العربية . والاختبار الثانى — ظهر بعد الاختبار الأول بخمس سنوات — أعده « عبد الظاهر الطيب » (١٩٨٠) ، بعنوان اختبار المخاوف (الفوبيات) للأطفال . وكان الهدف منه ايجاد تقدير سريع بالدرجات للمخاوف المرضية (الفوبيات) التى توجد لدى الأطفال فى السن من ٩ — ١٢ سنة ، أى

* يمكن الحصول على صورتى الاختبار والاستبيان وأية بيانات أخرى بالاتصال بالباحث .

أطفال الصفوف الثلاثة الأخيرة أيضا كما هو الحال فى الاختبار الأول . ويتكون الاختبار من (٢٠) عشرين عبارة صيغت باللغة الدارجة حتى يتسنى للأطفال فى هذه المرحلة العمرية — على حد قول مؤلف الاختبار — فهمها ومن ثم الاجابة عنها ، بما يعبر بالفعل عن هذا الجانب الانفعالى فى شخصياتهم ، وقد تضمنت العبارات العشرون ما يزيد عن (١٠) عشرة أنواع من المخاوف المرضية ، ويمكن اجراء هذا الاختبار فرديا وجماعيا . وقد استرشد واضع الاختبار عند تصميمه باختبارين سابقين هما :

الأول : اختبار الخوف للأطفال (اعداد عواطف بكر ، ١٩٧٥) وهو الاختبار الذى سبقت الاشارة اليه .

الثانى : مقياس الخلو من العصابية فى اختبار الشخصية للأطفال (عطية هنا ، ١٩٦٥) ، وذلك باستخدام مقلوب درجات هذا المقياس ، أى درجات العصابية ، لأن الدرجة المرتفعة على هذا المقياس تدل على الخلو من العصابية ، بينما تشير الدرجة المرتفعة على اختبار « عبد الظاهر الطيب » إلى زيادة المخاوف المرضية ومن ثم زيادة العصابية) .

وقد واجه الباحث ، خلال تطبيق اختباره أثناء الدراسة الاستطلاعية — صعوبة فى قراءة بنود الاختبار لدى أغلب أطفال هذه الصفوف الثلاثة الأولى فضلا عن القراءة المستوعبة لما تحتويه كل عبارة على حدة . وقد تم تذليل هذه الصعوبة بأن قام بتطبيق الاختبار فرديا ، أى أنه كان يسأل كل طفل على حدة ، عبارة تلو عبارة ، حتى ينتهى من تسجيل جميع استجابات الطفل .

(٧) بعد أن فرغ الباحث من اجراء الدراسة الاستطلاعية، قام بعرض الاختبار فى صورته المقترحة على (١٠) عشرة من أساتذة متخصصين فى الصحة النفسية وعلم النفس التربوى بالجامعات المصرية ، وذلك لاجراء الصدق المنطقى للاختبار وهو ما سنشير اليه عند الحديث عن اجراءات تقنين الاختبار .

(٨) اختيرت العبارات التى قرر (٩٠)٪ من المحكمين على الأقل ، صلاحيتها لقياس المخاوف المرضية من الظلام .

(٩) وضع الباحث فى اعتباره ، بالنسبة لعبارات الاختبار ، أن تشتمل على مواقف الخوف من الظلام فى صورته المرضية ، سواء كانت هذه المخاوف تحدث أثناء صعوده ونزوله من وإلى بيته ، أو خلال وجوده بين اخوته ، أو خلال وجوده بين أقرانه فى أماكن خارج المنزل أثناء الليل ، أو أثناء تعامله مع أقاربه وذويه وجيرانه فى لحظات معينة يسود فيها الظلام لفترات قد تطول وقد تقصر .

(١٠) بلغ عدد عبارات الاختبار فى صورته بعد اجراء الصدق المنطقى (٣٥) خمس وثلاثين عبارة .

(١١) رتبت العبارات ترتيبا عشوائيا ، وروعى أن تتم الاجابة عنها بنفس الطريقة التى طبقت بها فى الدراسة الاستطلاعية ، وذلك من خلال استجابتين (نعم) ، (لا) ونظرا لأن الاختبار يطبق بصورة فردية ، كما اتضح من عرضنا لخطوات الدراسة الاستطلاعية فقد نصت تعليمات الاختبار على أن يقوم الفاحص ، بقراءة بنود الاختبار بندا بندا على الطفل ، لأن غالبية الأطفال فى هذه السن ولا نقول جميعهم ، لا يقرأون بصورة جيدة ، بل أن بعضهم لا يقرأون على الاطلاق ، ثم ينتظر برهة حتى ينطق الطفل استجابته نحو العبارة ، فيضع دائرة حول (نعم) إذا كانت استجابة الطفل تعنى الموافقة على البند ، أو يضع دائرة حول (لا) إذا كانت استجابة الطفل تعنى أنه غير موافق على ما جاء بالبند ... وهكذا .

(٢) اجراءات تقنين الاختبار :

وقد قام الباحث بدراسة درجة صدق ، ودرجة ثبات الاختبار الذى قام باعداده عن المخاوف المرضية من الظلام وذلك على النحو التالى :

(ا) ثبات الاختبار :

يرى (فؤاد البهى : ١٩٧٩) أن القيمة العددية لمعامل الثبات بطريقة كودر G. F. Kuder ، وريتشاردسن : M. W. Richardson تعد أقل قيمة نحصل عليها فى قياسنا لهذا الثبات ، وأن القيمة العددية لثبات نفس هذا الاختبار بطريقة سبيرمان C. Spearman ، وبراون W. Brown تمثل أعلى قيمة نحصل عليها فى قياسنا لهذا الثبات (ص ٥٢٧) .

ولذا يرى بعض العلماء ان طريقة « سبيرمان وبراون » تدل على الحد الأعلى لثبات الاختبار ، وأن طريقة « كودر وريتشارد سن » تدل على الحد الأدنى لهذا الثبات ، ولهذه الحدود أهميتها القصوى فى صحة الحكم على الثبات .

وقد استخدم الباحث كلا الطريقتين من طرق الاحصاء لقياس الثبات — فقد طبق معادلة « كودر ، وريتشارد سن » ، والتى تعطى — كما أشرنا آنفا — الحد الأدنى لقيمة الثبات (فؤاد البهى ، مرجع سابق ، ص ص ٥٣٥ — ٥٣٧) ، وهى تنص على أن :

$$\text{ر}_{11} = \frac{\text{ن ع}^{٢} - \text{م}\,(\text{ن} - \text{م})}{(\text{ن} - ١) \times \text{ع}^{٢}}$$

حيث يدل الرمز ر ١١ على معامل ثبات الاختبار .

ويدل الرمز ن على عدد بنود الاختبار

ويدل الرمز ع٢ على تباين درجات الاختبار

ويدل الرمز م على متوسط درجات الاختبار

وقد استخدمت عينة عشوائية من أطفال الصفوف الثلاثة الاولى من المرحلة الابتدائية (الحلقة الدراسية الأولى من التعليم الاساسى) قوامها (١٦٦٨) تلميذا وتلميذة وحسبت القيمة العددية لمعامل الثبات وكانت ٠,٧٧ كما طبق الباحث معادلة « سبيرمان وبراون » للتجزئة النصفية التى تنص على أنه يمكن التنبؤ بمعامل ثبات اى اختبار إذا علمنا معامل ثبات نصفه او جزء منه . واستخدم الباحث المعادلة التالية لحساب معامل ارتباط الدرجات الفردية بالدرجات الزوجية .

$$\text{معامل الارتباط} = \frac{\text{ن مج س ص} - \text{مج س} \times \text{مج ص}}{\sqrt{(\text{ن مج س}^{٢} - (\text{مج س})^{٢}\;[\text{ن مج ص}^{٢} - (\text{مج ص}^{٢})]}}$$

ثم استعان بمعامل ارتباط «جربين الذى يدل على ثبات نصف الاختبار فى التنبؤ بمعامل ارتباط الاختبار بنفسه أو بمعنى آخر معامل ثبات الاختبار ، وذلك بمعادلة التنبؤ لـ « سبيرمان وبراون » وهى : $\text{ر}_{11} = \frac{٢\text{ر}}{١ + \text{ر}}$

وكان معامل ثبات الاختبار يساوى ٠,٩١

(ب) صدق الاختبار :

وفى سبيل تحقيق هذه الخطوة قام الباحث باجراء ثلاثة أنواع من الصدق هى :

(١) الصدق المنطقى (صدق المحكمين) ، (٢) صدق الاتساق الداخلى .

(٣) الصدق العاملى .

(١) الصدق المنطقى : حيث عرض الاختبار فى صورته المقترحة . بعد أن انتهى الباحث من دراسته الاستطلاعية ، على (١٠) عشرة من السادة الاساتذة فى اقسام الصحة النفسية وعلم النفس بالجامعات المصرية وكذلك بعض الأطباء النفسيين المهتمين بمجال الصحة النفسية للطفل* ، وذلك للحكم على مدى صدق مضمون العبارات فى كل جانب من جوانب الظاهرة موضع الدراسة ، وعما إذا كانت تعبر عن كافة جوانب هذا الاضطراب فى ضوء التعريف الاجرائى

---

* اسماء السادة محكمى الاختبار والاستبيان ، وفقاً للترتيب الأبجدى :

أ . د انور الشرقاوى   أ. د سليمان الخضرى الشيخ   أ. د سيد محمد صبحى   د. عائشة الهادى   أ. د. عواطف عبد الوهاب بكر

أ. د. سامية القطان   أ. د سيد احمد عثمان   أ. د عادل عز الدين الاشول   أ. د عبد العزيز القوصى   د. كلير فهيم

الموضوع له ، وكذلك مدى تعبير البنود الموضوعة للمخاوف المرضية من الظلام فى ضوء ذلك التعريف الموضوع له . وتم تفريغ الأحكام على العبارات ، وذلك بعد أن وضعت جميع الملاحظات العامة على الاختبار ككل فى الاعتبار ، ثم الخاصة بكل بند أو بكل عبارة على حدة . وقد استبعدت العبارات التى اشار السادة الاساتذة المحكمون إلى وجود تداخل بينها ، حيث تم حساب النسبة المئوية للموافقة على كل عبارة ، واختيرت العبارات التى حصلت على نسبة موافقة (٩٠٪) ، حيث اعتبرت نسبة اتفاق المحكمين على عبارات الاختبار معيارا لصدقه ، وأصبح الاختبار بعد اجراء الصدق المنطقى مكونا من (٣٤) أربع وثلاثين عبارة اشتملت على كل ما يتعلق بمواقف المخاوف المرضية من الظلام على كافة مستوياتها .

(٢) صدق الاتساق الداخلى : قام الباحث بحساب تشبعات درجات عوامل اختبار المخاوف المرضية من الظلام بالعامل العام (المخاوف المرضية من الظلام) ، وبعضها بعضا ، حيث توصل إلى المصفوفة الارتباطية التالية :

جدول رقم (١) يوضح المصفوفة الارتباطية لتشبعات عوامل اختبار المخاوف المرضية من الظلام بعضها بعضا ، وبالعامل العام .

العامل	الأول	الثانى	الثالث	مج كلى
الأول	ـــــ	٠,٥٩	٠,٦٢	٠,٨١
الثانى		ـــــ	٠,٥٠	٠,٧٩
الثالث			ـــــ	٠,٩٨
مج كلى				ـــــ

ويلاحظ فى الجدول السابق أن قيم الارتباطات بين العوامل الثلاثة لاختبار المخاوف المرضية من الظلام منخفضة بين بعضهما بعضا مما يدل على تمايز كل عامل منها بينما يلاحظ أن قيم معاملات ارتباطها بالعامل العام عالية .

(٣) الصدق العاملى : « يعتبر الصدق العاملى احد الوسائل التى نحصل من خلالها على صدق التكوين الفرضى ، وهو ما يقصد به قياس الاختبار لتكوين فرضى معين أو سمة معينة » فؤاد أبو حطب : ١٩٨٠، ٦٥) .

وقد قام الباحث بتطبيق اختبار المخاوف المرضية من الظلام على عينة قوامها (١٦٦٨) الف وستمائة وثمانية وستون طفل وطفلة من تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية (الحلقة الأولى من التعليم الاساسى) بمحافظة القاهرة والجدول التالى يوضح المدارس التى طبق فيها الاختبار .

(جدول رقم (٢) يوضح المدارس التى طبق فيها الاختبار » .

م	المدرسة	الحى الذى تقع فيه	الادارة التعليمية التابعة لها	عدد التلاميذ
١	السيد عائشة الابتدائية رقم (١)	الخليفة	جنوب القاهرة	١٨١
٢	السيدة عائشة الابتدائية رقم (٢)	الخليفة	جنوب القاهرة	١٣٦
٣	الشهيد عبد الحافظ الابتدائية المشتركة	المنيرة	جنوب القاهرة	١٦٨
٤	محمد سعيد المشتركة	المنيرة	جنوب القاهرة	١٤١
٥	الطبرى الابتدائية ـ للبنين	مصر الجديدة	مصر الجديدة	٨٣
٦	الكمال الابتدائية المشتركة	مصر الجديدة	مصر الجديدة	١٩١
٧	قصر الدوبارة الابتدائية	قصر العينى	غرب القاهرة	٢٦٥
٨	أمين سامى الابتدائية	المنيرة	جنوب القاهرة	١٨٦
٩	منشية ناصر الابتدائية	الدراسة	الوايلى	١١٩
١٠	الأزهار الابتدائية المشتركة	الحلمية الجديدة	جنوب القاهرة	١٣٠
١١	مدرسة الفتح الاسلامية	الحلمية الجديدة	جنوب القاهرة	٠٦٨
				١٦٦٨

ثم قام الباحث باخضاع النتائج للتحليل العاملى ، وذلك من خلال مصفوفة من رتبة (٣٤ × ٣٤) حيث اتضح من المصفوفة العاملية الخاصة بمفردات الاختبار بعد التدوير ، وتفريغ التشبعات الناتجة . وجود خمسة عوامل ، وبالبحث عن مدى الدلالة الاحصائية بالنسبة إلى كل عامل على حدة باستخدام محك فيرنون Vernon الذى ينص على أن الدلالة الاحصائية للعامل تحتسب إذا كان عدد تشبعات العبارات ذات الدلالة ، يساوى نصف أو أكثر من نصف عدد عبارات الاختبار الأصلى حيث احتسبت الدلالة الاحصائية لقيمة تشبع كل عبارة بمقارنة تلك القيمة بضعف الخطأ المعيارى لها (٢ × ع ر) . والذى تم احتسابه بناء على استخدام معادلة بيرت وبانكس : C. Burt & C. Banks والتى تنص على أن :

$$\text{ع ر} = \frac{(\text{١} - \text{٢,})\sqrt{\text{ت}}}{\text{ن}\sqrt{(\text{ت} - \text{ب} + \text{١})}}$$

حيث ن = عدد أفراد العينة .

ت = عدد المفردات

ب = الرتبة .

ر = التشبع .

وذلك بغرض الحصول على قيمة الخطأ المعيارى لكل تشبع . وقد انتهى الباحث إلى وجود ثلاثة عوامل فقط ذات دلالة احصائية . وعلى ذلك يكون اختبار المخاوف المرضية من الظلام من خلال العينة المستخدمة فى بيئة محافظة القاهرة ، موزعا على ثلاثة عوامل ذات دلالة احصائية .

وقد أوضحت نتائج التحليل العاملى قيم تشبعات تلك العوامل بالعامل العام ، وهذا ما يوضحه الجدول التالى :

« جدول رقم (٣) يوضح قيم تشبعات عوامل اختبار المخاوف المرضية من الظلام بالعامل العام » .

العامل	معامل الصدق
الاول	٠,٨٨
الثانى	٠,٧٧
الثالث	٠,٩٢

وهكذا أصبح اختبار المخاوف المرضية من الظلام ، بعد اجراء الصدق العاملى ، الذى سبق شرحه بالتفصيل ، مكونا من ثلاثة عوامل ذات دلالة احصائية ، يندرج تحتها (٣٠) ثلاثون عبارة بواقع (٨) ثمان عبارات للعامل الأول ، (١٠) عشر عبارات للعامل الثانى ، (١٢) اثنتى عشر عبارة للعامل الثالث ، تشبعاتها جميعا ذات دلالة احصائية .

خامسا : وصف الاختبار :

يقصد بالمخاوف المرضية من الظلام Darkness Phobia الحالة الانفعالية من فزع وذعر ، التى قد تنتاب بعض الأطفال لو انهم تعرضوا للظلام — تدريجيا أو فجائياً — فى مكان تصادف وجودهم فيه ، أو عند مجرد تخيل أو تصور التعرض للوجود فى مكان مظلم ، أو فى اضطرابهم وعجزهم عن مواجهة الظلام والتكيف معه ، إذا عايشوه حتى يبادر الكبار باخراجهم من مأزق الاحساس بالخوف الشديد وسط لحظات الظلام الدامس .

وتقاس المخاوف المرضية من الظلام — عن طريق هذا الاختبار من خلال ثلاثة عوامل هى :

(١) الخوف من الوجود فى مكان مظلم :

أو (خواف ظلمة المكان) :

وهو ما يقصده به خوف الطفل خوفا لا مبرر له إذا تصادف وجوده بمفرده أو مع اناس أخرين مالوفين له فى مكان مظلم .

وفيما يلى عرض لعبارات هذا العامل الأول ذات التشبعات التى ثبتت دلالتها الاحصائية وتندرج تحت هذا العامل :

* ملحوظة : جميع الارقام التى وردت بالجداول السابقة مقربة لاقرب رقمين عشريين .

جدول رقم (٤) يوضح عبارات العامل الأول
(الخوف من الوجود فى مكان مظلم)

م	العبارة	التشبع
١	بتحس بخوف شديد لما تبقى الدنيا ضلمة (أو عتمة) فى أى مكان تكون فيه ؟	٠,٥٥
٢	وانت فى الضلمة بتهيألك ان فيه حد واقف قدامك ؟	٠,٦٧
٣	بتخاف تروح تنام فى سريرك لما النور يكون مقطوع ؟	٠,٥٩
٤	بتحس انك خايف قوى لما تكون فى مكان ضلمة لدرجة انك تترعش ؟	٠,٦٩
٥	بيتهيألك فى الضلمة ان فيه خيالات ماشية على الحيطة ؟	٠,٧٢
٦	لو قعدناك لوحدك فى اوضة ضلمة نورها مطفى .. تخاف ؟	٠,٥٠
٧	بتكون خايف لما تروح تنام مكانك بالليل ، خصوصا إذا كان النور مقطوع ؟	٠,٦٣
٨	بتخاف قوى .. م الضلمة ؟	٠,٦٠

(٢) سوء التكيف مع الظلام :

يرتبط سوء تكيف الطفل الذى يخاف خوفا مرضيا من الظلام بما يكون مستقرا فى ذهنه من روايات الكبار وحكاياتهم عما يدور فى الظلام والطفل فى هذه المرحلة من النمو — وربما فيما سبق من مراحل — له خيال قوى وخبرة ضئيلة ، والظلام فى ذاته قد لا يثير خوفا ، وإنما يخيف لما يستثيره لدى الطفل من عناصر مخيفة .

ويتبدى سوء تكيف الطفل مع الظلام فى محاولته الهروب من المكان على الفور إذا ساده السكون والظلام ، ويلجأ للكبار طالبا الحماية والأمن أو يغلبه الخوف فيثبت فى مكانه لا يستطيع الحركة أو الانتقال . وفيما يلى عرض لعبارات العامل الثانى ذات التشبعات التى ثبتت دلالتها الاحصائية ، وتندرج تحت هذا العامل :

جدول رقم (٥) يوضح عبارات العامل الثانى : سوء التكيف مع الظلام

م	العبارة	التشبع
١	لو انقطع النور فجأة بالليل ، وانت موجود مع بابا وماما واخوتك تخاف؟	٠,٥٨
٢	لو قلنا لك ح تنام الليلة فى فى أوضة غير أوضتك ، تخاف؟	٠,٥٨
٣	بتخاف دايما لما الدنيا تليل (تبقى ليل)؟	٠,٥١
٤	لو صحيت من نومك، ولقيت النور مقطوع والدنيا ضلمة .. تخاف ؟	٠,٥٩
٥	لوحد حكى لك حكاتية — أى حكاية — بالليل ، تخاف؟	٠,٦٠
٦	لما النور بينقطع ، بتفضل قاعد فى مكان واحد ما تنتقلش منه لغاية النور مابييجى ؟	٠,٦٢
٧	بتحس بخوف شديد ، لو اتفرجت على التليفزيون والنور مطفى (مش والع) ؟	٠,٦٠
٨	لو النور انطفا ، وانت بتكتب الواجب بالليل ، تقوم تنام على طول ؟	٠,٦٦
٩	بتكون خايف لما تروح تنام مكانك بالليل .. حتى لو كان النور والع (مش مطفى)؟	٠,٥٩
١٠	ما بتحبش تخرج من البيت بالليل ؟	٠,٦٨

(٣) العجز عن مواجهة الظلام :

ويقصد به أن الطفل الذى يخاف خوفا مرضيا من الظلام ، ليس فى مقدوره أن يتحمل الوجود فى مكان مظلم . ويبدو ذلك واضحا فى الاستثارة والرعب الشديدين اللذين يبدوان عليه إذا ما تعرض لمواجهة الظلام ، حين يطلب منه أن يدخل غرفة مظلمة أو أن يكلف بمهمة يتخلل انجازها بعض الدقائق فى غياب عن النور والاضاءة .

وفيما يلى عرض لعبارات هذا العامل الثالث ذات التشبعات التي ثبتت دلالتها الاحصائية ، وتندرج تحت هذا العامل :

جدول رقم (٦) على الصفحة التالية

جدول رقم (٦) يوضح عبارات العامل الثالث العجز عن مواجهة الظلام

م	العبارة	التشبع
١	تخاف تروح دورة المية لوحدك لما النور يكون مطفى بالليل ؟	٠,٥٣
٢	بتحس بخوف شديد لو مشيت لوحدك فى شارع نوره مطفىء ؟ (لو مشيت لوحدك فى حته عتمة)؟	٠,٦٣
٣	تخاف تطلع سلم البيت اذا كان النور مقطوع ؟	٠,٦٨
٤	لو انقطع النور فجأة ، وانت موجود فى البيت لوحدك بالليل تخاف ؟	٠,٦٨
٥	تخاف تدخل جوه اوضة ضلمة علشان تجيب حاجة انت عاوزها ؟	٠,٦٤
٦	تخاف لو اخواتك وبابا وماما ناموا قبل منك وسابوك صاحى لوحك ؟	٠,٥٦
٧	هل بتبقى خايف لما تكون قاعد فى البيت لوحدك ومفيش حد معك ؟	٠,٧٤
٨	لو قلنالك هات لنا حاجة من اوضة مفيهاش نور (او اوضة نورها مطفى) تخاف تدخلها ؟	٠,٦٤
٩	لو بعتوك تشترى ليهم حاجة بالليل تخاف تخرج تشتريها ؟	٠,٦٦
١٠	تحس انك خايف قوى ، لو حد « ضرب جرس » أو خبط على باب شقتكم فى وقت متاخر ؟	٠,٥٠
١١	بتخاف تمشى لوحدك بالليل ؟	٠,٥٤
١٢	بتخاف تنزل الشارع إذا كان النور مقطوع ؟	٠,٦٥

سادسا : استبيان المخاوف المرضية من الظلام لدى الأطفال من ٦ — ٩ سنوات.
(استبيان خاص للوالدين)

*** مقدمة :**

رأى الباحث أن مجرد الاعتماد على استجابات الأطفال عند تحديد درجة مخاوفهم من الظلام — مهما كانت دقتها وصحتها — غير كاف ، ولا يغطى بصورة كافية جوانب المخاوف المرضية موضع الدراسة ، والتى قد توجد لدى بعض الأطفال . ولهذا رأى الباحث أن يستكمل جوانب هذا النوع من المخاوف المرضية عن طريق الوالدين ، لأنهما أقرب الأشخاص موقعا من الطفل ولهذا أعد استبيانه ، وبذلك يكون قد جمع بين تعبير الطفل ذاتيا عن مخاوفه . بالاضافة إلى الملاحظة الموضوعية للطفل من جانب المحيطين به فى بيئته المنزلية ، فتكمل لدينا صورة وافية — إلى حد كبير — لجوانب المخاوف المرضية لدى الطفل .

١ — خطوات انشاء الاستبيان :

وفى سبيل تحقيق ذلك ، قام الباحث بالخطوات التالية :—

(١) أجرى دراسة مسحية فى حدود ما توفر الاطلاع عليه من مراجع علمية ومحاولات سابقة ، سواء ما نشر باللغة العربية أو الأجنبية وذلك لصياغة الاستبيان بطريقة تتناول جميع جوانب الظاهرة موضع الدراسة .

(٢) حدد بنود مقترحة للاستبيان من خلال ما توفر له من دراسات سابقة على دراسته .

(٣) صاغ بنود الاستبيان فى عبارات باللغة العربية الفصحى ، على العكس من بنود الاختبار الذى أعدت عباراته للأطفال مصاغه باللغة الدراجة .

(٤) قام الباحث — بدراسة استطلاعية — للتاكد من خلو بنود الاستبيان من العبارات الغامضة أو غير المفهومة بالنسبة لأولياء الأمور .

(٥) فى هذه الدراسة الاستطلاعية قام الباحث بما يلى :

أ — طبق (١١) احدى عشر عبارة هى الصورة الأولية للاستبيان على عينة من أولياء أمور أطفال الصفوف الثلاثة من المرحلة الابتدائية ، عددها (٣٢٤) ثلاثمائة اربع وعشرين أبا وأما أى ذات عدد الأطفال فى الدراسة الاستطلاعية للاختبار .

وتعتبر الصورة الأولية لاستبيان المخاوف المرضية من الظلام ، هى المحاولة الأولى فى البيئة المصرية لعمل استبيان لاستطلاع رأى عينة من أولياء الأمور باحياء مختلفة من مدينة القاهرة فيما يختص ببعض المخاوف لدى اطفالهم .

ب — كان تطبيق الاستبيان يتم عن طريق إرساله مع الطفل الذى طبق عليه اختبار المخاوف المرضية من الظلام — إلى احد الوالدين او كليهما او ولى أمره ، ثم

اعادته فى اليوم التالى بعد الاجابة عن بنود الاستبيان . والحق أن الباحث وجد تجاوبا كبيرا من جانب كثير من الآباء واولياء الامور ، فمعظمهم أبدى تفهما واستعدادا للاجابة عن بنود الاستبيان ، وبعضهم رأى اضافة بعض العبارات التى وجد أنها تضيف جديدا لما هو مدون بالفعل ، فى حين أعادها البعض الثالث كما هى بدعوى انه لم يجد وقتا للاطلاع عليها .

(٦) بعد أن انتهى الباحث من اجراء دراسته الاستطلاعية ، قام بعرض الاستبيان فى صورته المقترحة على (١٠) عشرة من الاساتذة الدكاترة المتخصصين فى الصحة النفسية وعلم النفس التربوى بالجامعات المصرية وذلك لاجراء الصدق المنطقى للاستبيان . وهو ما سنشير اليه عند الحديث عن اجراءات تقنين الاستبيان .

(٧) اختيرت العبارات التى قرر (٩٠٪) من المحكمين على الأقل ، صلاحيتها لقياس المخاوف المرضية من الظلام .

(٨) بلغ عدد عبارات الاستبيان — بعد الانتهاء من الدراسة الاستطلاعية والعرض على المحكمين (٢٢) اثنان وعشرون عبارة .

(٩) رتبت عبارات الاستبيان ترتيباً عشوائيا ، وروعى أن تتم الاجابة عنها بطريقة تختلف عن طريقة الاجابة عن الاختبار . وذلك لأن بامكان الكبار — أى الوالدين وأولياء الأمور — الاختيار من متعدد ، لهذا وضع أمام كل عبارة من عبارات الاستبيان ثلاثة اختيارات :

(أ) جدا . (ب) بعض الشئ

(ج) مطلقا .

والمطلوب من أحد الوالدين أو ولى الامر أن يضع علامة الصواب على الاختيار المطلوب وبالتالى تكون الاجابة عن العبارة بوضع العلامة فى مقابل الاختيار (أ) مما يدل على وجود خوف مرضى بالفعل لدى الطفل حيال هذا البند . وتكون الاجابة عن العبارة بوضع العلامة فى مقابل الاختيار (ب) ما يدل على أن هناك احتمال أن يعانى الطفل بعض جوانب المخاوف حيال هذا البند ، فى بعض الظروف دون بعضها الآخر ، لكنه احتمال لا يرقى إلى مستوى الخوف المرضى ، وتكون الاجابة عن العبارة بوضع العلامة فى مقابل الاختيار (ج) معناها أن الطفل لا يعانى — بأى صورة من الصور — أية مخاوف حيال هذا البند ، وفى ضوء ذلك يكون مجموع الاجابات بالموافقة على ما جاء بالاختيار (أ) فى جميع العبارات هو مادل على ان الطفل يعانى مخاوف مرضية من الظلام .

(٢) اجراءات تقنين الاستبيان :

وقد قام الباحث بقياس درجة صدق ، ودرجة ثبات الاستبيان ، وذلك على النحو التالى :

(أ) ثبات الاستبيان :

استخدم الباحث فى حساب معامل ثبات الاستبيان نفس الطريقتين اللتين اتبعهما فى قياس القيمة العددية لمعامل ثبات بنود الاختبار ، واستخدم عينة من أولياء أمور أطفال الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ، قوامها (١٦٦٨) أب وأم (أولياء أمور الأطفال عينة الاختبار) ، وحسبت القيمة العددية لمعامل الثبات وكانت ٥٩٪ . (وهى الحد الأدنى للثبات وفقا لطريقة « كودر وريتشارد سن »). وطبق معادلة « سبيرمان وبراون » للتجزئة النصفية وحسبت القيمة العددية لمعامل الثبات وكانت ٨٣٪ . وهى الحد الأعلى للثبات وفقا لمعادلة « سبيرمان وبراون » .

(ب) صدق الاستبيان :

أجرى الباحث نفس أنواع الصدق التى طبقها فى التحقق من صدق الاختبار :

(١) بالنسبة للصدق المنطقى :

بعد أن فرغ الباحث من قيامه بالدراسة الاستطلاعية ، عرض الاستبيان (المكون من (٢٢) اثنين وعشرين عبارة على

نفس الاساتذة الذين قاموا بابداء ملاحظاتهم وآرائهم على الاختبار . وذلك للحكم على مدى صدق مضمون العبارات فى جوانب الظاهرة موضوع الدراسة ، وعما إذا كانت تعبر عن جميع جوانب هذا النوع من الاضطراب فى ضوء التعريف الاجرائى له ، وكذلك عن مدى قياس عبارات الاستبيان للمخاوف المرضية من الظلام ، وتم تفريغ الاحكام على العبارات ، ووضعت جميع الملاحظات العامة على الاستبيان ككل فى الاعتبار ، ثم الخاصة بكل بند على حده ، واستبعدت العبارات التى إشار اليها المحكمون على أنه يوجد تداخل بينها وحسبت النسبة المئوية للموافقة على كل عبارة ، واختيرت العبارات التى قرر (٩٠)٪ من المحكمين على الأقل ، صلاحيتها لقياس المخاوف المرضية من الظلام . حيث أعتبرت نسبة اتفاق المحكمين على عبارات الاستبيان معيارا لصدقه — صدقا منطقيا — وأصبح الاستبيان بعد اجراء الصدق المنطقى مكونا من (٢٤) اربع وعشرين عبارة تشمل جميع ما يتعلق بمواقف الخوف المرضى من الظلام سواء فى داخل المنزل أو فى خارجه .

(٢) صدق الاتساق الداخلى :

قام الباحث بحساب تشبعات درجات عوامل استبيان المخاوف المرضية من الظلام بالعامل العام وبعضها بعضا ، حيث توصل إلى المصفوفة الارتباطية التالية :

جدول رقم (٧) يوضح المصفوفة الإرتباطية لتشبعات عاملى إستبيان المخاوف المرضية من الظلام بعضها بعضا ثم بالعامل العام

العامل	الأول	الثانى	مج كلى
الأول	———		٠,٨٢
الثانى		———	٠,٨٥
مج كلى			———

ويلاحظ فى الجدول السابق أن قيم الارتباطات بين العاملين الأول والثانى اللذين اسفر عنهما التحليل العاملى للاستبيان ، منخفضة إلى حد ما (٠,٦٤) بينما يلاحظ أن قيم معاملات ارتباطهما بالعامل العام عالية .

(٣) الصدق العاملى :

قام الباحث بتطبيق الاستبيان على عينة قوامها (١٦٦٨) الف ستمائة وثمانية وستون اب وام وولى امر — وهم أولياء أمور الأطفال الذين طبق عليهم اختبار المخاوف المرضية من الظلام ، كما سبق أن أوضحنا عند الحديث عن الصدق العاملى لهذا الاختبار . ثم قام باخضاع استجابات اولياء الامور للتحليل العاملى ، وذلك من خلال مصفوفة من رتبة (٢٤ × ٢٤) ، حيث اتضح من المصفوفة العاملية بعد التدوير ، وتفريغ التشبعات الناتجة اتضح وجود (٤) أربعة عوامل . وبالبحث عن مدى الدلالة الاحصائية بالنسبة لكل عامل على حدة باستخدام محك « فيرنون » — الذى سبقت الاشارة اليه ، ومعادلة « بيرت وبانكس »التى سبقت الاشارة اليها كذلك — للحصول على قيمة الخطأ المعيارى لكل تشبع ، خلص الباحث إلى وجود عاملين فقط ذو دلالة احصائية وعلى ذلك يكون استبيان المخاوف المرضية من الظلام ، من خلال العينة المستخدمة فى بيئة محافظة القاهرة موزعا على عاملين ثبتت دلالتهما الاحصائية .

وقد اوضحت نتائج التحليل العاملى قيم تشبعات هذين العاملين بالعامل العام ، وهذا ما يوضحه الجدول التالى :

جدول رقم (٨) يوضح قيم تشبعات عاملى استبيان المخاوف المرضية من الظلام بالعامل العام

العامل	قيمة معامل الصدق
الأول	٠,٩١
الثانى	٠,٨٢

* ملحوظة : جميع الارقام التى وردت بالجداول السابقة مقربة لاقرب رقمين عشريين .

وهكذا أصبح استبيان المخاوف المرضية من الظلام ، بعد اجراء الصدق العاملى الذى سبق شرحه بالتفصيل ، مكونا من عاملين ذوا دلالة احصائية ، يندرج تحتها (١٨) ثمانية عشر عبارة بواقع (٩) تسع عبارات للعامل الأول ، (٩) تسع عبارات للعامل الثانى ، تشبعاتها جميعا ذات دلالة احصائية .

سابعا : وصف الاستبيان :

تقاس المخاوف المرضية من الظلام فى هذه الدراسة بأداتين الأولى اختبار المخاوف المرضية من الظلام للأطفال من سن ٦ — ٩ سنوات ، الثانية استبيان المخاوف المرضية الذى تم اعداده للتطبيق على أولياء الأمور . وبالنسبة لهذا الاستبيان فقد اتضح أنه عامليا ينقسم إلى عاملين رئيسيين هما (١) الخوف من الوجود فى مكان مظلم . (٢) العجز عن مواجهة الظلام .

(١) الخوف من الوجود فى مكان مظلم .

ويقصد به انه من الصعب — إلى درجة تدخل فى باب الاستحالة — أن يتواءم الطفل مع الظلام ، بأى درجة من درجاته بدءا من وجود ضوء خافت وانتهاء باظلام المكان الذى يوجد فيه اظلاما تاما أو أن يتأقلم مع الظلمة بعد فترة من حلولها ، طالت أو قصرت هذه الفترة . وبناء على ذلك فهو — أى الطفل — يحجم عن الدخول إلى اماكن مظلمة ويتجنب الاماكن والمواقف التى يشيع فيها الظلام أو قد يتعرض فيها الظلام .

وفيما يلى عرض « لعبارات هذا العامل الأول ذات التشبعات التى ثبتت دلالتها الاحصائية وتندرج تحت هذا العامل :

جدول رقم (٩) يوضح عبارات العامل الأول
(الخوف من الوجود فى مكان مظلم)

م	العبارة	التشبع
١	طفلى يخاف أن يصعد سلم المنزل ، أو أن ينزل إلى الشارع إذا كان النور مقطوعا	٠,٥٥
٢	طفلى يشعر بالخوف إذا انقطع النور فجأة ، وتصادف أنه كان بمفرده بالمنزل .	٠,٧٨
٣	طفلى يشعر بالخوف إذا انقطع النور فجأة ، حتى لو كان موجودا بين أفراد اسرته .	٠,٥٩
٤	يخاف طفلى لو أخبرناه أنه سوف ينام فى حجرة نورها مطفأ	٠,٦٢
٥	يخاف طفلى لو استيقظ من نومه فوجد أن النور مطفأ	٠,٧٩
	يخاف طفلى أن يدخل فى أى غرفة بالمنزل إذا كان نورها مطفأ	٠,٥٤
٧	يبقى طفلى جالسا فى مكانه لا يتحرك ، طالما كان النور مقطوعا عن المنزل .	٠,٦٠
٨	يقوم طفلى فورا للنوم إذا كان يكتب واجباته ليلا ، وانطفأ النور فجأة وذلك لانه يكون خائفا .	٠,٥٣
٩	لا يستطيع طفلى ان يبقى وحيداً بالمنزل ليلا لانه إذا انطفأ النور وهو بمفرده يكون خائفا .	٠,٥٠

(٢) العجز عن مواجهة الظلام :

ويقصد به عجز الطفل عجزا تاما عن احتمال الوجود فى مكان مظلم ولو لبضعة دقائق . وإذا حدث ان طالت فترة البقاء فى مكان مظلم ، فان حالة الطفل تسير من سيىء إلى أسوأ حتى يتم تخليصه من مخاوفه ذات الطابع غير المعقول .

وفيما يلى عرض لعبارات هذا العامل الثانى ذات التشبعات التى ثبتت دلالتها الاحصائية وتندرج تحت هذا العامل .

جدول رقم (١٠) على الصفحة التالية

جدول رقم (١٠) يوضح عبارات العامل الثانى
العجز عن مواجهة الظلام

م	العبارة	التشبع
١	عندما يكون طفلى فى مكان مظلم فانه يكون خائفا	٠,٦٩
٢	طفلى يتخيل فى الظلام ان هناك من يقف امامه لذلك يكون خائفا .	٠,٧٤
٣	يرفض طفلى أن يذهب بمفرده إلى سريره ليلا لينام لانه يكون خائفا .	٠,٧٢
٤	تنتاب طفلى رعشة شديدة عندما يكون فى مكان مظلم لانه يكون خائفا .	٠,٧٧
٥	يتخيل طفلى أن هناك خيالات تمشى على الحائط عندما ينطفىء النور ليلا ، ولذلك يكون خائفا .	٠,٦٨
٦	يخاف طفلى اذا تركناه يجلس فى حجرة بمفرده ليلا فيطفأ النور .	٠,٦٣
٧	يخاف طفلى أن يذهب إلى دورة المياه بمفرده ليلا لانه يكون خائفا :	٠,٦١
٨	يلاحظ على طفلى — كلما اقبل الليل (أو كلما أظلم المكان من حوله) أنه يكون خائفا :	٠,٦٠
٩	يخاف طفلى أن يمشى فى شارع مظلم ، حتى لو كان بصحبة أحد أفراد الأسرة .	٠,٧٤

المراجع العربية :

(١) ابراهيم زكى قشقوش (١٩٨٨)) محاضرات فى علم النفس النمائى ، مذكرات غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

(٢) ب . ب . وولمان (١٩٨٥) : مخاوف الأطفال (ترجمة) محمد عبد الظاهر الطيب ، الاسكندرية : دار المطبوعات الجديدة .

(٣) حامد عبد السلام زهران (١٩٧٨) : الصحة النفسية والعلاج النفسى (ط ٢) ، القاهرة : عالم الكتب .

(٤) حامد عبد السلام زهران وآخران (١٩٨٧) : الصحة النفسية ، القاهرة : وزارة التربية والتعليم .

(٥) عبد الرحمن سيد سليمان (١٩٨٨) : دراسة مقارنة لأثر أسلوب التحصين التدريجى واللعب غير الموجه فى تناول المخاوف المرضية من المدرسة لدى أطفال المرحلة الابتدائية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

(٦) عبد العزيز القوصى (١٩٨١) : أسس الصحة النفسية ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، (ط ٩) .

(٧) عبد المنعم الحفنى (١٩٧٨) موسوعة علم النفس والتحليل النفسى (جزان) ، القاهرة : مكتبة مدبولى .

(٨) عطية هنا (١٩٦٥) : اختبار الشخصية للأطفال . كراسة التعليمات القاهرة : دار النهضة العربية .

(٩) عواطف عبد الوهاب بكر (١٩٨٠) اختبار الخوف للأطفال ، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس العدد (٣)

(١٠) فاخر عاقل (١٩٨٥) : طبائع البشر ، دراسات نفسية واجتماعية ، الكويت : كتاب العربى (سلسلة فصلية تصدرها مجلة العربى كتاب رقم (٦) .

(١١) فؤاد البهى السيد (١٩٧٩) علم النفس الاحصائى وقياس العقل البشرى ، القاهرة : دار الفكر العربى ، الطبعة الثالثة المعدلة .

(١٢) كلير فهيم (١٩٧٧) : الحب والصحة النفسية لابنائنا . القاهرة : سلسلة اقرأ . دار المعارف . العدد (٤٢٥) .

(١٣) ——— (١٩٨٨) : المشاكل النفسية لطفل ابتدائى القاهرة : مكتبة المحبة .

(١٤) محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٨٠) اختبار المخاوف (الفوبيات) للأطفال — القاهرة : دار المعارف .

(١٥) محمد عبد الظاهر الطيب وآخرون (١٩٨٣) : التلميذ في مرحلة التعليم الأساسي ، سلسلة علم النفس المعاصر ، أبناؤنا وبناتنا الاسكندرية منشأة المعارف (جـ٣) .

(١٦) ———— (١٩٨٧) : الصحة النفسية ، برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي . وزارة التربية والتعليم : المستوى الرابع (طبعة تجريبية)..

(١٧) محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٨٨) : طفلي يخاف ماذا أفعل ؟ الاسكندرية : دار الندوة للنشر .

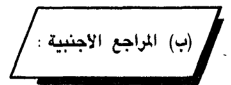
(١٨) ملاك جرجس (١٩٧٩) مخاوف الطفل وعدم ثقته بنفسه : أسبابها والوقاية منها وعلاجها — سلسلة مشاكل الصحة النفسية للأطفال وعلاجها — القاهرة : مكتبة المحبة — الكتاب الثاني .

(١٩) ———— (١٩٨٧) المشكلات النفسية للأطفال وطرق علاجها ، القاهرة : دار الحرية للطباعة والنشر ، كتاب رقم (١٤) .

(٢٠) ———— (١٩٨٨) مشاكل الأطفال النفسية . القاهرة : كتاب اليوم الطبي . مؤسسة أخبار اليوم ، العدد (٧٨) .

(٢١) هيلين روس (١٩٥٤) مخاوف الأطفال (ترجمة السيد محمد خيري) سلسلة الدراسات السيكولوجية ، القاهرة : مكتب النهضة المصرية (الكتاب الثالث) .

(٢٢) و.ج. ماكبريد (١٩٧١) التغلب على الخوف ، (ترجمة يوسف ميخائيل أسعد)القاهرة : دار النهضة العربية .



(23) **Cohen, Evan H. (1978):** Control of exposure and monitoring in treating children's fear of Darkness. Dissertation Abstracts International, Vol. 39, (3-B), P. 1471.

(24) **Daneshmand, L. (1976):** A note on the relative prevalence of phobic reactions in an Iranian psychiatric population. Acta Psychiatrica Belgica, Vol,. 76 (4), PP. 579-585.

(25) **Kanfer, Frederick H. et al. (1975):** Reduction of Children's fear of the dark by competencerelated and situational threat-related verbal cues. Journal of Consulting & Clinical Psychology, Vol. 43 (2), PP. 251-258.

(26) **Kataoka, et al. (1978):** Psychophysiol – oyical mechanisms of night terrors: A case report, Japanese Journal of Child Psychiatry, Vol. 19 (2), PP. 91-100.

(27) **Kelley, Crystal K. (1976):** Play desensitization of fear of darkness in preschool children. Behaviour research and therapy, Vol. 14 (1), PP. 79-81.

(28) **Kipper, David A. (1980):** In vivo desensitization of nyctophobia: two case reports. Psychotherapy: Theory & Practice, Vol. 17 (1), PP. 24-29.

(29) **Kostrzewski, J. (1976):** Personality traits of boys aged 8 to 12 suffering from diagnosed neuroses with anxiety as dominant component. Polish Psychologyical Bulletin, Vol. 7 (4), PP. 235-243.

(30) **Lazato, Juan I. (1984):** Three therapeutic approaches to children fears: Darkness and Loneliness. Analisisy Modification de Conducta, Vol. 10 (25), PP. 359-373.

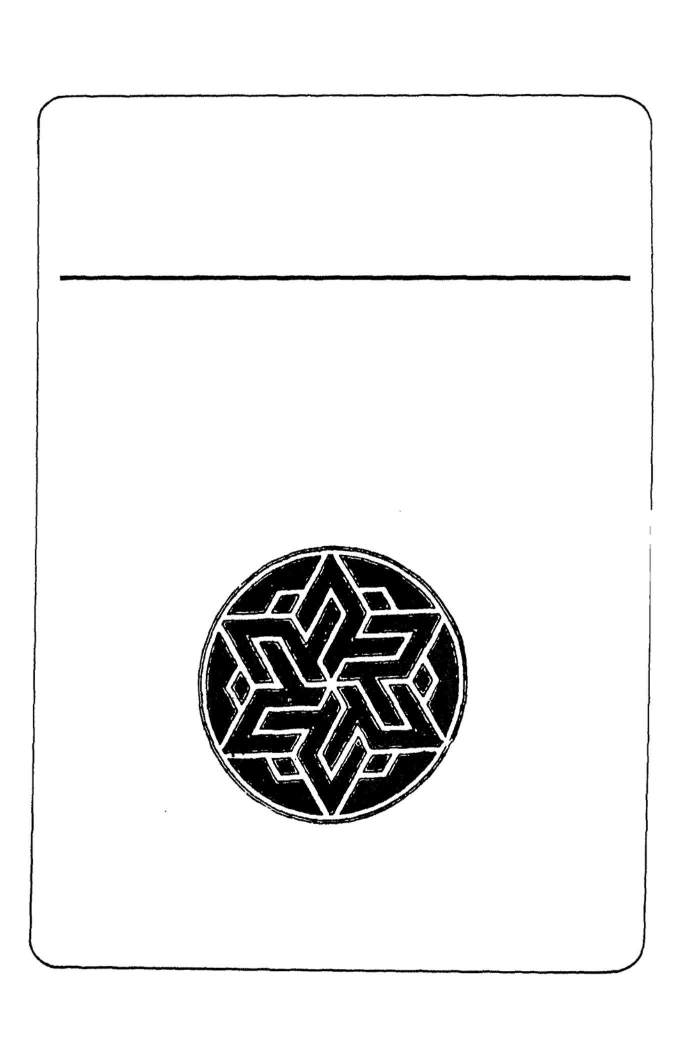
(31) **Leitenberg, et al. (1973):** Reinforced practice and reduction of different (Kinds) of fears in adults and children. Behaviour Research & Therapy, Vol. 11 (I),pp. 19-30.

(32) **Rothenberg, Alan B. (1977):** Infantile fantasies in Shakespearean metaphor: III: -hotophobia, love of darkness, and "black" complextions, Psychoanalytic Review, Vol. 64 (2), PP. 173-202.

(33) **Sidana, Usha, R. (1967):** A comparative study of Fears in children. Journal of Psychological Researches, Vol. II (1), PP. 1-6.

(34) **Taboada, Erwin, L. (1975):** Night terrors in a child treated with hyponsis, Vol. 17 (4), PP. 270-271.

(35) **Williams, Adrian J. (1985):** Indirect hypnotic therapy of nyctophobia: A Case report. American Journal of Clinical, Vol. 28 (1), PP. 10-15.



نحو بطـــارية لبعض أســـاليب الموضوع الاسقاطية

د. محمد رشاد سيد كفافى

مدرس الصحة النفسية
كلية التربية — جامعة الأزهر

مقدمـــة :ــ

تتعدد الاختبارات الاسقاطية فمنها أساليب الرسم ، وبقع الحبر ، واختبارت الموضوع ، وتداعى الكلمات ، وغير ذلك كثير ، كما وأنها تتعدد — أيضا — داخل كل نوع من هذه الأنواع . فاختبارات الموضوع الاسقاطية — مثلا — نجد منها اختبار تفهم الموضوع ، واختبار صور بلاكى ، واختبار تكوين الصورة — القصة ، وغيرها .

وجرت عادة الباحثين على اختيار واحد من اختبارات الموضوع — مثلا — والاكتفاء بتطبيقه ، إذ أنه يتعذر تطبيق جميع اختبارات الموضوع ، مما دعا الباحث الحالى للتفكير فى امكانية انشاء بطارية من بعض أساليب الموضوع الحالية ، ويمكن للباحثين الآخرين التفكير فى امكانية انشاء بطاريات مماثلة بالنسبة لأنواع الاختبارات الاسقاطية الأخرى ، كما وأن المحاولة الحالية ليست جامدة ، إذ يمكن للباحثين اجراء التعديلات بها طبقا لاهدافهم .

والبطارية الحالية المقترحة ليست بديلاً عما يعرف فى علم النفس الكلينيكى بالبطارية التشخيصية التى تتكون من اختبارات جد مختلفة ، يكشف كل منها عن جانب مختلف أو اكثر من الشخصية ، بحيث تتكامل البيانات جميعا فى كشفها عن شخصية العميل ، وانما هى بطارية تتكون من بطاقات مختارة من بعض أساليب الموضوع كبديل عن الاقتصار على أسلوب واحد بعينه من هذه الأساليب .

واختار الباحث مجموعة من البطاقات من كل اختبار تتضمنه البطارية المقترحة ، وذلك على النحو التالى :

١ — اختبار تفهم الموضوع T. A. T البطاقات المختارة هى :

1,2,3,4,6 BM, 7BM, 11, 13M, 16. 17 BM

٢ — اختبار صور بلاكى The Blacky Pictures — البطاقات المختارة هى :

I, II, IV, VIII, IX, X

وهذا الاختبار صممه المحلل النفسى بلوم (Blum, 1950) ويستهدف اختبار فروض نظرية التحليل النفسى المتعلقة بنمو الشخصية على نحو يحقق علاقة مباشرة بين المادة الكلينيكية وتفسيرها الدينامى ، ويتم ذلك بما تتميز به بطاقات الاختبار

من مواقف محددة البناء ، كما وان الشخصيات بالبطاقات تتبدى فى صور الحيوانات (كلاب)

ويحتوى الاختبار على اثنتى عشرة بطاقة لأسرة من الكلاب فى مواقف مستمدة من نظرية التحليل النفسى ، والبطاقة الأولى هى المواجهة التى تعرف المفحوص بهذه الأسرة من الكلاب ، وهى : الوالدين والابن بلاكى وتبى اخوه أو اخته ، بعد أن يألف المفحوص هذه الأسرة فتقدم له الصور الباقية واحده إثر الاخرى، حيث يسرد قصة عن كل منها ، ثم يوجه للمفحوص أسئلة الاستفسار المحددة الصياغة بما تضمه — غالباً — من بدائل للاجابة عنها تتسم بانها محددة الصياغة — ايضاً —، فيختار المفحوص اجابته من بينها ، وان كانت توجد بعض أسئلة الاستفسار المفتوحة .

ويكشف هذا الاختبار عن المتغيرات التالية :

١ — العشقية الفمية
٢ — السادية الفمية
٣ — السادية الشرجية
٤ — القوة الأوديبية
٥ — ذنب الاستمناء
٦ — حصر الخصاء
٧ — التعيين الذاتى
٨ — المنافسة الأخوية
٩ — مشاعر الذنب
١٠ — الانا المثالى
١١ — موضوع الحب

٣ — اسلوب الموضوع الحر — احدى عشرة قصة :

وهو لا يحتوى على بطاقات ، وانما يطلب من المفحوص أن يسرد القصة التى ترد على ذهنه ، وهكذا حتى يسرد العدد المطلوب من القصص ، والذى حدد هنا باحدى عشرة قصة .

وهذا الاختبار المزدوج (بين الاختبارات أولاً ، وبين بعض الصور المختارة من كل اختبار ثانيا) يعطى الفرصة للجمع ما بين تنوع الاختبارات والصور وما بين تشابهها فى آن معاً .

منطق اختيار هذه البطاقات :

اختيرت البطاقة رقم 1 من اختبار تفهم الموضوع لأهميتها البالغة ؛ إذ نجد «بلاك» يذكر انه ما اضطر للاكتفاء ببطاقة واحدة من هذا الاختبار فانها ستكون البطاقة رقم 1 لما تتيحه من فرصة لتناول الشخصية باكملها .
(Bellak, 1954,P. 101

وستمدنا هذه البطاقة — مع الاخريات— بصورة الذات للمفحوص على نحو يتكامل معه الكشف مباشرة عن الأنا المثالى بالبطاقة رقم X فى اختبار صور بلاكى .

ونجد أن البطاقتين 7BM – 6 BM فى التات يكشفان عن عقدة أوديب Oedipus–Complex وذلك من خلال صور لشخصيات راشدة ، وان كان ذلك على نحو لا يجمع بين الشاب (الابن) ووالديه فى صورة واحدة ، وانما بالجمع ما بين الشاب وكا من الأم والأب على حدة ، بينما نجد الكشف عن الأوديب فى اختبار صور بلاكى انما يتم من خلال تصوير مباشر للابن بلاكى وهو يرى والديه وهما يمارسان الحب ، وهذا كله يتيح الفرصة للكشف عن الأوديب من خلال زوايا متعددة — ان صح هذا التعبير —، ثم تأتى بعد ذلك البطاقة رقم 2 من التات تحمل امكانية الكشف عن العلاقات الانسانية بعامة متضمنة للعلاقات العائلية .

يتم التعبير عن العلاقات الجنسية الغيرية ومدى التوافق فيها من خلال البطاقة رقم 13MF (الشق الشهوى من هذه العلاقة) ، من اختبار التات .

تكشف البطاقة رقم 3BM عن العدوان الموجه نحو الموضوع أو نحو الذات وكيفية الاستجابة لموقف الاحباط .

نقابل العدوان نحو الموضوع (الأم) فى ارتباطه بالعشقية الفمية بخاصة فى البطاقة رقم 2 (السادية الفمية) باختبار صور لاكى .

أما باقى البطاقات المختارة بالاختبارين فانها تكشف عن

البطاقة رقم 11:

وصف البطاقة : طريق على حافة منخفض عميق يقع ما بين مرتفعين عاليين وثمة مخلوقات غامضة على الطريق عن بعد ، كما يبرز من الحائط الصخرى على أحد الجانبين رأس وعنق طويلان لتنين .

البطاقة رقم 13 MF :

وصف البطاقة : امرأة راقدة على الفراش ، بينما شاب واقف ، ويخفى بذراعه رأسه المنكسه .

تلقى القصص الضوء على العلاقات الجنسية الغيرية ، والمرأة قد تكون مريضة أو ميته مما يفصح عما قد تتسم به هذه العلاقات من عدوانية .

البطاقة رقم 16:

وصف البطاقة : بطاقة بيضاء :

ثمة عدد لا يحصى من القصص المستجاب بها على هذه البطاقة ، اذ أن المفحوصين احرار فى اختيار قصصهم ، وغالبا ما تعكس ما يشغل تفكيرهم من مشكلات هامة .

البطاقة رقم 17 BM :

وصف البطاقة : رجل عارى الجسم متعلق بحبل ، وهو اما يتسلقه أو ينزل من عليه أو الاثنان معاً .

تحتوى القصة العادية على الرجل والحبل وتفسير للموقف ، مع اشارة للحركة وتفصح الصورة عن العلاقة بالبيئة ، ومدى قوة المفحوص وضعفه بالنسبة لقوى البيئة ، والأفكار الاستعراضية والنرجسية وأفكار الخوف والهرب ، وقد يكشف عن ممارسة الاستمناء فى رؤية الرجل على أنه يتسلق وينزل من الحبل معا .

بطاقات اختبار صور بلاكى المختارة :

البطاقة الأولى :

العشقية الفمية : يكشف عنها بواسطة صورة بلاكى وهو يرضع من أمه .

البطاقة الثانية :

السادية الفمية : صورة بلاكى يمزق طوق والدته .

البطاقة الرابعة :

القوة الأوديبية (شدة موقف الأوديب) : الوالدان يمارسان الحب وبلاكى يراقبهما .

البطاقة الثامنة :

المنافسة الاخوية : يراقب بلاكى والديه وهما يلاطفان تبى .

البطاقة التاسعة :

مشاعر الذنب : مزاج بلاكى معتل للغاية ، وأمامه ملاك .

البطاقة العاشرة :

الانا المثالى : بلاكى يحلم وفى مخيلته صورة كلب ذكر .

مجموعة المفحوصين :

تم تطبيق البطاقات المختارة وأسلوب الموضوع الحر تطبيقا فرديا على مجموعة من الطلبة الجامعيين بكلية التربية — جامعة الأزهر الشريف ، وعددهم أربعة من الطلبة بالسنة الثانية ، وهؤلاء الطلبة متوسط أعمارهم ٢٢ عاماً ، ومتوسط ما لديهم من أخوة ٥ ، وجميعهم مازالت والدتم على قيد الحياة ، كذلك والدهم باستثناء طالب واحد توفى والده وعمره ١٢ سنة .

النتائج ومناقشتها

أولا : الاستجابات على اسلوب الموضوع الحر :
الاستجابات بالقصة رقم ١

— ذكرى وفاة أخين للمفحوص يكبرانه ، وما تسببه من حصر وألم واضطراب العلاقة بالموضوع مما دعاه للاستشارة الطبية .

— شعور المفحوص بأن شيئا ناقصا مجهولا يسعى لتحقيقه .

بعض الجوانب الأخرى للشخصية — على النحو الذى سيرد — بحيث يكمل بعضها بعضاً .

اجراءات البحث :

تم تطبيق البطاقات المختارة من اختبارى تفهم الموضوع وصور بلاكى ، أما الموضوع الحر فكان الباحث يطلب من المفحوص أن يتخيل صورة فيصفها ، ثم يعقب ذلك سرده للقصة التى ترد على ذهنه بالنسبة للصورة المتخيلة ، ولجأ الباحث لهذا الاجراء للتغلب على ما قد يكون هنالك من مقاومة مفترضة ، لكن نجد أن هذه المجموعة من المفحوصين عادة ما كانوا ينخرطون منذ البداية فى سرد قصصهم .

ولجأ الباحث لتطبيق الموضوع الحر أولاً حتى لا يتأثر المفحوصين بما كانوا سيرونه من صور تفهم الموضوع وبلاكى ، ويمكن القول بأن المفحوص فى الموضوع الحر لا يتعرض لمنبهات فى شكل بطاقات ، وانما هو حر فى الصورة والقصة المتخيلتين ، ولا يمكن القول بعدم وجود منبهات كليه ، وانما هنالك الحد الأدنى المتمثل فى التعليمات الملقاة على المفحوص والتى تطلب منه تخيل مجموعة محددة من الصور . وسرد قصص عنها ، وكان يعقب تطبيق أسلوب الموضوع الحر تطبيق اختبارى صور بلاكى وتفهم الموضوع على التوالى .

بطاقات تفهم الموضوع المختارة :

البطاقة رقم 1:

وصف البطاقة : ولد صغير ينظر للكمان .

ولد صغير فى علاقته بوالديه فى موقف التحصيل الموسيقى ، وتتنوع استجاباته بازاء هذا الموقف ، وقد يرمز الكمان أحياناً إلى الأنثى ، بينما يرمز الوتر إلى الذكر .

البطاقة رقم 2:

وصف البطاقة : منظر ريفى يجمع ما بين شابة تحمل كتبا ، ورجلاً يعمل فى الحقل ، وامرأة اكبر سناً تتطلع .

غالبا ما يختار المفحوصون الشابة أو الرجل ليكون البطل ، وتعكس القصص استجاباتهما لبيئة غير منبهة وغير ودودة ، أو لمشكلات تنجم عن اضطراب فى العلاقات العائلية ، وتلقى القصص الضوء على نظرة المفحوص إلى بيئته ، ومستوى طموحه واتجاهاته نحو الوالدين ، وعلاقته بالجنس الآخر ، وعلاقاته الشخصية ، واتجاهاته نحو من يكبره أو يصغر سناً .

البطاقة رقم 3 BM :

وصف البطاقة : ولد جالس على الأرض مستنداً بذراعه الأيمن وبرأسه على كنبه ، وبجواره مسدس على الأرض .

الموضوع الشائع اتهام الولد خطأ أو خطاه بالفعل أو الهجوم عليه ، وتذكر طريقة معالجة هذه المشكلة ، غالباً ما تتضمن الاستجابات فكرة الانتحار أو التعبير عن الانقباض ، أو كيفية الاستجابة للاحباط .

البطاقة رقم 4 :

وصف البطاقة : رجل ينأى عن المرأة التى تتعلق بكتفيه .

غالبا ما تتناول القصص موقف الصراع بين امرأة ورجل على نحو يلقى الضوء على التوافق الجنسى الغيرى .

البطاقة رقم 6 BM :

وصف البطاقة : امرأة مسنه تولى ظهرها لرجل صغير السن ، ونظرته إلى الأرض تنم عن الاضطراب والحيرة . ينظر اليهما على أنهما أم وابنها ، والقصص تلقى الضوء على اتجاهات المفحوص نحو والدته لسلطتها ، واضطراب علاقته بها .

البطاقة رقم 7 BM :

وصف البطاقة : رجل كبير ذو شعر أبيض يتجه ببصره نحو شاب يتأمل الفضاء .

ينظر للرجلين عادة على أنهما يتناقشان فى مشكلة تهمهما ، أو أن الشاب يطلب النصح من الرجل الكبير ، كما وأن القصص تلقى الضوء على اتجاهات المفحوصين نحو الذكور من الراشدين .

— شعور المفحوص بالظلم ، وتأثيره الضار على النفس
(ظلم فى الميراث من قبل الأخ الاكبر)
— صورة المسجد فى ساعة الفجر توحى للمفحوص بانتصار الاسلام .
— مناظر خضراء تبعث الراحة النفسية فى المفحوص .

الاستجابات بالقصة رقم ٢ :

— تخفيف المعاناة على أولاد أخ المفحوص المتوفى .
— ارتعاش المفحوص ليومين لاقتراب امرأة من جسمه .
— شعور بالذنب ناجم عن أن المفحوص تسبب وهو طفلاً فى وقوع العمة العمياء بالطريق .
— اضطراب علاقة المفحوص وأشقائه بالاب ، والتى ترجع لشخصية الأب .
— حب المفحوص لرؤية الانسان الثرى المتواضع .

الاستجابات بالقصة رقم ٣

— مساعدة المفحوص لأسرة فقيرة ، وتردده ما بين الاستمرار فى ذلك أو قطعة مراعاة للسمعة .
— الأزمة الاقتصادية فى مصر وبلاد المسلمين ، ورأى المفحوص فى ضرورة العمل وبذل الجهد لحلها .
— رحيل والد المفحوص واخته إلى السعودية ، وبرود مشاعر الأب فى لحظة الوداع .
— اضطهاد المتحن للمفحوص .

الاستجابات بالقصة رقم ٤ :

— الصراع بين جيل الشباب وجيل الآباء والأجداد ، وقدرة الشباب على توجيه دفة هذا الصراع لصالحه .
— تطلع المفحوص للشهرة وللثراء .
— ذكرى صدمة صديقه المتفوق برسوبه فى احدى المواد ، ونجاحه فيها فى النهاية .
— حبه للنظافة وللنظام ولان يوضع الطعام فى مكانه المخصص .

الاستجابات بالقصة رقم ٥ :

— تذكر المفحوص لمشاجرة ين طالبين قريبين بالقطار .
— عجزه عن استجماع صورة خيالية لما يخبره من مشاكل حاليه .. وتعقد الحياة بتقدم العمر .
— حب وولاء والدة صديقه لزوجها — أثناء مرضه .
— حب الصديق الهادىء الطبيعى من قبل الجميع .

الاستجابات بالقصة رقم ٦ :

— زيارة المفحوص برفقة صديقه لمكان غريب ، وهربه منه .
— عجزه عن وصف الصورة — المطلوبة هنا — التى تبتعد عنه .
— والد صديقه فى حالة ضنك ، وأبناؤه لم يسعفوه بمصاريف العلاج .
— يرى المفحوص أن كيفية ركوب الأوتبيس صورة رديئة لرداءة تصرفات الركاب .

الاستجابات بالقصة رقم ٧ :

— زيارة المفحوص لأناس لا يعرفون الخطأ من الصواب
— تصور المفحوص — فى طفولته ان الكبار يتسمون بالقدرة المطلقة ، ثم تصحيحه لذلك عندما كبر .
— قصة واقعية لثلاثة أبناء ايتام ، أحدهما تربى فى بيئة تقليدية ، والاخران تربيا فى بيئة غير تقليدية وعانا المشاكل عند انتقالهما للبيئة التقليدية .
— يرى المفحوص أن منظر الطابور أمام المخابز والجميعات قبيح ومبشر بالجوع والفقر .

الاستجابات بالقصة رقم ٨ :

— جدل المفحوص مع شباب يرفض التعليم .
— تفكير المفحوص فى كيفية معيشة رواد الفضاء .
— سعادة أسرة المفحوص وتجمعهم معاً ، بعد سفر الوالد الذى كان لا يجمع الأسرة .
— علاقة المفحوص الطيبة بالموضوع (الأم) .

الاستجابات بالقصة رقم ٩ :

— فشل المفحوص فى معارضته لمن يؤمن بفكرة نفع الأولياء للانسان .

— تفكير المفحوص فى حياة الجنين . وعدم اتصاله بالأم فى الشهرين الأولين .

— معاناة الأخت المسافرة للعمل بالسعودية من تعنت الأب .

— سروره بسعادة الأطفال مثل البراءة والحب والصفاء .

الاستجابات بالقصة رقم ١٠

— تصور المفحوص للآخر يتسم بالطابع الاضطهادى البارانوى

— نقده لنظام التعليم الجامعى .

— قصة واقعية عن قريب يدمن المخدرات ، ويفشل علاجه .

— قصة واقعية عن شاب يسرق .

— كره المفحوص للاختلاف وللمشاجرة بين الناس .

الاستجابات بالقصة ١١ :

— زيارة المفحوص لأقاربه بالقاهرة ، والتصور الاضطهادى البارانوى للآخر .

— نقده لنظام التعليم الجامعى .

— قريبة للمفحوص متزوجة بعربى ، تتسم حياتها بالتناقص ، فهى تستشعر الضياع فى حياتها الخاصة ، ومسيطرة على حياة اخوانها فى آن معاً .

— حبه للمعلم المخلص فى نشر العلم ، وفى سبيل الله ، والذى يبعث على الطمأنينة .

ثانيا : الاستجابات على اختبار تفهم الموضوع :

الاستجابات بقصة البطاقة رقم 1

— الوحدة والاكتئاب والحنق الناجم عن الحرمان ، وخاصة الفمى منه .

— التفكير فى تشغيل الآلة التى أمامه .

— طفل أمامه كمنجة مكسورة .

— النوم بعد المذاكرة أو اللعب .

— تناقض صورة الذات .

الاستجابات بقصة البطاقة رقم 2:

— ذهاب كل فرد فى الأسرة لعمله .

— الأفراد لا يكونون أسرة ، وكل فيما يشغله .

— صورة الأم جادة وقاسية ، وقد تدعو للكراهية .

— المرأة صنم ، ثم فلاحة .

— ايجابية صورة الذات (جدية — خيرة — متطلعة لما هو أرقى) .

— سلبية صورة الذات (غير سعيدة) .

— تناقض صورة الذات .

الاستجابات بقصة البطاقة رقم 3 BM :

— ابنة فقدت وعيها (من الارهاق — من مضايقه أحد)

— طلب العلاج من المرض .

— الاقلاع عن احتساء الخمر .

— امرأة تخانق أخا أو زوجاً لها .

— سلبية صورة الذات (عاجزة ، مظلومة وغير سعيدة ، منطوية ومعاقبة) .

الاستجابات بقصة البطاقة رقم 4:

— زوجان محبان ، لكن الزوج يستشعر الغيرة .

— زوج غاضب من زوجته . ويجب عليهما مراعاة حقوق كل منهما تجاه الآخر .

— زوج غاضب من زوجته ، أو من هذه المرأة التى تحاول مرضاته ، ولكنه سيتركها .

— زوج ينفر من زوجته ، لكنه سيعود اليها لعدم استغنائه عن المشاكل التى تسببها .

الاستجابات بقصة البطاقة رقم 6BM :

— أسرة قلقة ومتماسكة .

— أم تشعر بالضيق لتصرف ابنها . إذا فعل شيئاً محرما ، بينما يجب عليه الطاعة .
— الابن أخطأ والأم تعرف ذلك ، وهو خجول من معاقبة الأب له .
— ابن يشعر بالخجل لانحرافه ،والأم تنصحه، وسيعمل بنصيحتها .

الاستجابات بقصة البطاقة رقم 7 BM:

— الابن يقص على الأب المستغرب ، وهو حزين لتصرفات والده .
— الابن مهموم بمشكلة تهدد مستقبله ، والأب يساعده فى حلها .
— رعاية حكيمة من جانب الأب ، واحترام من الابن .
— رجلان فى حالة سكر ، أو عتاب ، وقد تنتهى القصة نهاية مؤلمة أو سعيدة .

الاستجابات بقصة البطاقة رقم 11:

— يوم شتاء عاصف .
— الغوص فى قاع البحر الملىء بالحيوانات.. الخ .
— منظر فعل الطبيعة لا ينتهى ، ويستثير البهجة والرعب معاً .
— بيت يتهاوى .
— شلال وبركان يخفقان من التوتر .
— طائر يطارد حشرة ، وستكون نهايته فى الشلال أو البركا ن.

الاستجابات بقصة البطاقة رقم 13 MF:

— زوجان فى قلق دائم ، ولا يهتم أى منهما بالآخر .
— زوج يقتل زوجته :
* قد يكون الزوج قتل زوجته ، وسيعاقب على هذا . جريمة ، زنا ، أو حرامى بيسرق ، وقد يكون زوج قتل زوجته ، ويستشعر الندم خشية كشف جريمته .
* وخز ضمير الشاب الناجم عن اغتصاب الفتاة ، أو قتلها لخيانتها الزوجية له ،،ثم هربه .

الاستجابات بقصة البطاقة رقم 16:

— ابن موفق فى عمله بسبب رضى أمه التى يعانقها فى شوق بعد غياب .
— صديق يقتل صديقه الذى خان الأمانة ، ويعاقب بالسجن ٢٥ عاماً .
— أم ترضع طفلها ويكتنفهما كل مشاعر السعادة .
— شك المفحوص فى أنه مريضاً نفسيا ، والصراع بين واجباته العائلية وبين مسئولياته كطالب .

الاستجابات بقصة البطاقة رقم 17 BM :

— رجل يمارس هواية التسلق أثناء وقت فراغه الطويل .
— رجل يتسلق للأمان من العدوان .
— رجل يتسلق ليفوز بجائزة .
— شخص ينزل ، ويشعر بالسعادة لسباحته فى الهواء ، وقد يسرق ، أو ينزل فى الماء .
— إذا كانت الجدران واقعية سيخرج منها ، وإذا ما كانت داخل ذاته فلن يخرج منها الابمساعدة الآخر .
— صورة الجسم جميلة وقوية .

ثالثا : بنود الاستجابات على صور بلاكى :

بنود الاستجابات على البطاقة رقم 1:

— عشقية فمية متناقضة (اشباع فمى مختلط بنبذ فمى)
— الغلاف السكرى Sugar–Coating (ادعاء أن كل شىء على خير ما يرام لتجنب مواجهة المشكلة) .

بنود الاستجابات على البطاقة رقم 11:

— المازوخية (عامل دفاعى يلجأ المرء لاستخدامه لتجنب الافصاح عن كراهية الأم . وذلك باضفاء صورة حميدة على هذه البطاقة)
— التماس اشباع الرغبة .
— اشباع فمى .
— الأنانية ونكران الجميل .

بنود الاستجابات على البطاقة رقم IV:

— الغيرة من ممارسة الوالدين للحب .

— الاستغراق الأوديبى غير المقنع

— الأوديب السالب .

— سعادة بلاكى لسعادة والديه كدفاع ضد الأوديب .

بنود الاستجابات على البطاقة رقم VIII :

— الغيرة من تبى .

— الكراهية الصريحة تجاه الأخ .

بنود الاستجابات على البطاقة رقم IX:

— الكراهية والغيرة الأخوية .

— عقاب الذات .

— انكار الاحساس بالذنب .

بنود الاستجابات على البطاقة رقم X:

— الادراك الايجابى الصريح للذات وللأب .

— الادراك السلبى للذات وللأب .

— الادراك النرجسى للذات .

— ممارسة الجنس .

واخيراً بعد هدا العرض للاستجابات على الأساليب الثلاثة (أسلوب الموضوع الحر — اختبار تفهم الموضوع — صور بلاكى) ، والقيام بتصنيفها ، فما هى العلاقات (من حيث التشابه والتكميل) بين هذه الأساليب الاسقاطية الثلاثة ؟

بالنسبة لأسلوب الموضوع الحر فانه يمكن القول — بالنسبة لهذه المجموعة من المفحوصين — بأن جميع القصص هنا — دون استثناء — تستند إلى مادة قبشعورية ، كما أنه قد تستخدم المادة القبشعورية على نحو يفصح عن ارتباطها الوثيق بالطبقات اللاشعورية العميقة للنفس الانسانية وقابلنا ذلك فى ثلاثة قصص فحسب ، وهى :

قصة أحد المفحوصين التى عبر فيها عن شعوره بأن شيئاً مجهولا ينقصه ويسعى لتحقيقه ؛ إذ أن أفكاره للقصة الأولى تدور على هذا النحو : « أى صورة ؟ (أى صورة) من الواقع أو من الخيال ؟ (زى ما يعجبك) حاسس كده بشىء داخلى ان فيه شىء .. أو فيه فى بعض اللحظات اننى باحس ان شىء ناقص ، وباسعى دايما لتحقيق النقصان ، لكن ضال الطريق ، أو بالمعنى مش عارف ايه هو الشىء الناقص .. مش جادر (قادر) احدده ، لكن هو شاغل تفكيرى دايما شاغل بالى .. يعنى مرة حاسس كده بأن شىء داخلى عدوانى ، مرة أحس أن أنا .. عدم تقبلى للموجودين معايا .. يعنى مثلاً ساكن المدينة (المدينة الجامعية للطلاب) ، وكنت ساكن برة على حسابى السنين اللى فاتت ، كنت متصور أن المدينة دى .. ان المدينة جنة ، لكن عندما تواجدت فيها اكتشفت ان لو عايش فى مقبرة افضل من كده ، بس » .

أما القصتان الأخريتان فهما لمفحوص آخر ، ذكر فى قصته العاشرة أنه قابل سيدة كبيرة فى السن أثناء زياراته لأحد اقاربه . وأنه دار بينه وبينها الحوار التالى ، « ... فقالت لها : وكيف أفعل معكم الآن ، فقالت لى : ان زوجى غاضب علينا ، فأرجو منك أن تأتى معى لكى تعرف حقيقته بالفعل ، توجهت معها إلى منزله ، ووجدت زوجها جالس فى حجرتهم ، وأخذت معه حديث تعرفت فيه عن أنه كان منذ أن .. منذ أن بعيد فى الجيش ، أى أنه كان مجند بالقوات المسلحة ، وحصل له موقف أثناء تأديته الخدمة ليلاً ، هذا الموقف عبارة عن تهيؤ شبح آتى اليه لكى يأخذ منه سلاحا ، فقفزت فوجدت نفسى نائم ، ولا ادرى لماذا حصل لى هذا الموقف ، ومن عهدها وأنا يطاردنى تفكير يدل على هذا الموقف كلما أتذكره ، وبذلك جعل فى نفسى كرها للغير حتى زوجتى وأولادى ، وأنا لا أدرى بتصرفى معهم إلى أين أو إلى متى ينتهى هذا الشبح الذى كاد فى أحد الأيام أن يؤدى بى أن أقتل زوجتى .. »

وفى هذه القصة نلمس كيف أن المادة القبشعورية تتادى به إلى مادة لا شعورية ، حيث يستتر المفحوص خلف قصة المجند ، وطريقة تعبيره هنا تفصح عن التعيين الذاتى به ،

حيث يسرد فى البداية قصة المجند هذه بلسان الغائب ، ولكنه يكملها بلسان المتكلم ، على نحو يستبين لنا منه عدم التمايز بين الأنا والآخر وما ينجم عنه من عدم مقدرة على التمييز بين ما ينتمى لذاته ويتعلق بها وما ينتمى للموضوع ويتعلق به ، ومن هنا فالتصور البارانوى الاضطهادى للموضوع هو عين تصور المجند والمفحوص فى آن معا ، ثم تأتى قصة المفحوص الحادية عشرة لتعكس نفس التصور الاضطهادى البارانوى للموضوع ، من خلال استتاره — ايضاً — خلف قريبة له ، ليعبر عن خبرتهما المشتركة .

ويمكن القول بأن علاقة أسلوب الموضوع الحر بالأسلوبين الآخرين انما هى علاقة تكميل أساساً ، وان لم يمنع هذا ما قد يوجد من تشابه بينها ، حيث تسود المادة القبشعورية على قصص هذه المجموعة من المفحوصين على الأسلوب الأول ، فقد يكون الأمر غير هذا بالنسبة لمفحوصين أخرين ، ويمكن القول بأن المصدر الثانى للقصص هنا الا وهو المادة اللاشعورية مقابلة — فى صورة غالبة — كمصدر للأسلوبين الآخرين .

وإذا ما انتقلنا إلى الأسلوبين الآخرين ، فانه يمكن القول بداية بأنه إذا ما قورنت الاستجابات على البطاقة (١٦) البيضاء ففى أسلوب تفهم الموضوع بالاستجابة على أسلوب الموضوع الحر الذى يخلو من البطاقات — وان كانت بيضاء — فاننا نجد أن الاستجابة على الأولى يستمد من مادة قبشعورية بالنسبة لاثنين من المفحوصين الأربعة (قصتان) ، بينما وجدنا أن جميع الاستجابات (٤٤ قصة) على أسلوب الموضوع الحر تستمد من مادة قبشعورية ، وأن استخدمت هذه المادة فى قصص ثلاثة على نحو يكشف ارتباطها الوثيق بالمادة اللاشعورية — كما رأينا آنفاً .

ويتبين من الاستجابات على البطاقات الثلاثة الأولى من اختبار التات — فى علاقتها معاً — انها اعطت الفرصة للكشف عن صورة الذات التى غلب عليها التناقض (الجمع ما بين السلب والايجاب) ، وفيما يختص باختبار صور بلاكى فنقابل على البطاقة رقم X تعبيراً عن ادراكات شتى للذات ، ألا وهى : الادراك الايجابى الصريح للذات وللأب — الإدراك السلبى للذات وللأب — الادراك النرجسى للذات ، هذا من جهة ، من جهة أخرى نقابل كشفا عن صورة الجسم بالبطاقتين رقم 1 ورقم BM 17من التات .

ونقابل التعبير عن الأوديب فى اختبار التات بالبطاقة 6 BM بصورة تستنتج من الاستجابات ، ولكننا نقابله فى اختبار صور بلاكى بالبطاقة رقم 4 فى صورة الاستغراق الأوديبى غير المقنع ، وكذلك على النحو الذى يجمع ما بين الأوديب السالب والموجب ، ويتبدى الدفاع ضد الأوديب فى التعبير عن سعادة بلاكى لسعادة والديه .

ونجد أن البطاقتين رقم 4 – 13 MF من التات يغلب عليهما رؤية المفحوصين للشخصيتين على أنهما زوجان ، وتكشفان عن اضطراب العلاقة الجنسية الغيرية ، ونجد أن البطاقة 13 MF أكثر كشفاً عن اعماقها :

اما بالنسبة للبطاقات الأخرى فانها تكشف اولاً بالتات عما يلى :

— نقابل على البطاقة رقم 3 BM عدوانا يغلب عليه أن يوجه نحو الذات .
— الاستجابات على البطاقة رقم 7 Bm تعكس العلاقة بالأب فى صورتها الايجابية وكذلك ما قد يكتنفها من اضطراب .
— تنم الاستجابات على البطاقة رقم 11 عن المخاوف الطفلية والأولية (كالخوف من المهاجمة) ، وما يرتبط بها من حصر .
— الاستجابات على البطاقة رقم 17 BM تعكس محتوى ايجابيا وسلبيا (ممارسة هواية التسلق — للفوز بجائزة للأمان من العدوان — للسرقة) كما تلقى الضوء على صورة الجسم .

وتكشف البطاقات الأخرى ثانيا بصور بلاكى عما يلى :

— الاستجابات على البطاقة رقم 1 تنم عن عشقية فمية

متناقضة تجمع ما بين الاشباع الفمى والنبذ الفمى ، هذا بالاضافة إلى الغلاف السكرى Sugar–Coating كدفاع يتضمن الادعاء بأن كل شيء على خير مايرام لتجنب مواجهة المشكلة ذاتها .

— بالنسبة للبطاقة رقم 2 (السادية الفمية)بصور بلاكى فانه قد يلجأ إلى المازوخية كدفاع يستخدمه المرء لتجنب الافصاح عن كراهية الموضوع (الأم) ، وبالاضافة إلى هذا فإنه يعبر — أيضا — عن التماس اشباع الرغبة أو اشباعها فميا — فعلاً، كما عبر عن الأنانية ونكران الجميل .

— وعلى البطاقة رقم VIII يتم التعبير عن الغيرة من الأخ ، والكراهية تجاهه ، ويستمر التعبير عن ذلك بالبطاقة رقم IX ، بالاضافة إلى الافصاح عن عقاب الذات أو انكار الاحساس بالذنب بهذه البطاقة الأخيرة .

REFERNCES

- BELLAK, L. The T.A.T and the CAT in clinical Use.Grune and Stratton, 1954.

- Blum, G. S., The Blacky Pictures: a technique for the exploration of Personality dynamics. New York: The Psycoloquical Corporation, 1950.

الكاريزمية*
القدرة على التأثير على الآخرين

تاليف رونالد ريجيو

عرض د. ممدوحة محمد سلامة

أستاذ علم النفس المساعد

كلية الآداب — جامعة الزقازيق

فى هذا الكتاب يقوم المؤلف — وهو متخصص فى علم النفس الاجتماعى — بتعريف وتحديد وتحليل ما يطلق عليه بالكاريزمية Charisma ، اى القدرة على التاثير فى الآخرين بتحريك انفعالاتهم ودفعهم للقيام بأفعال أو مسالك معينة .

والكاريزمية وراء كثير من النجاح فى مجالات السياسية والاعلام والقيادة بأنواعها ومستوياتها والعلاقات المتبادلة بين الافراد .

وفى الفصل الأول يحاول المؤلف تحديد المقصود بالكاريزمية حيث يعتقد معظم الاشخاص انها « هبة نادرة » تتوافر لقلة من الناس ، ولعل ذلك يرجع إلى ان المصطلح نفسه يعنى حرفيا « هبة سماوية » لكن ريجيو Riggio يرى انها ليست كذلك ، فهى ليست صفة فطرية او موروثة وانما هى نتاج تفاعل عدة مهارات اجتماعية اذا اجتمعت معا وبشكل متوازن نشأ عنها النجاح فى التأثير فى الآخرين أو ذلك السحر وقوة التأثير التى نلحظها لدى بعض الاشخاص دون غيرهم . وهذه المهارات انما تتطور وتنمو بمرور الوقت كما يمكن انماءها بحيث يمكن لأى شخص أن يزيد من معامل كاريزميته . « فامكانية التاثير فى الآخرين ليست خاصية او سمة واحدة بعينها وانما هى زملة من عدة مهارات أساسية محددة حين تجتمع معا تكون معامل التأثير فى الآخرين . والأشخاص شديدى التأثير فى الآخرين هم هؤلاء الذين يمكنهم استخدام هذه المهارات الاجتماعية بحيث يجعل ذلك منهم شديدى الجاذبية بالنسبة للآخرين كما يمكنهم أن يؤثروا فيهم ويكونوا موضع اعجابهم » .

وقد نشأ اهتمام المؤلف بدراسة وتحليل الكاريزمية أثناء قيامه بسلسلة من الدراسات كانت تقوم بفحص قدرات الأفراد المتعلقة بكل من الاتصال اللفظى وغير اللفظى ، إذ لاحظ أن من يجيدون مهارات الاتصال كانوا اكثر فاعلية فى علاقاتهم بالآخرين كما كانوا أكثر قدرة على التأثير فى مشاعر الآخرين وأكثر نجاحا فى مختلف جنبات الحياة بمقارنتهم بهؤلاء الذين تنقصهم هذه المهارات .

ويتتبع المؤلف الاهتمام بدراسة الكاريزمية بموجب تعريفه « اجادة عدد من المهارات الاجتماعية المتعلقة

* Riggio, Ronald E.; The Charisma Quotient. New York: Dodd, Mead & Company, 1987.

بالاتصال » فى محاولات ادوارد ثورندايك وزملائه حين ركزوا اهتمامهم فى الفترة ما بين ١٩٢٠ — ١٩٣٠ على دراسة الذكاء المتعلق بقدرات الافراد على التعامل بفاعلية مع الآخرين ودرايتهم بالقواعد التى تحكم السلوك الاجتماعى . فقد حاول ثورندايك ومجموعته قياس هذه المهارات باستخدام اختبارات قريبة الشبه بتلك المستخدمة لتحديد معامل الذكاء العام ، ولكن هذه المحاولات لم تنجح نظرا لصعوبة قياس الذكاء الاجتماعى فى ذلك الحين لصعوبة ايجاد تحديد فارق بينه وبين الذكاء العام وهو ما ادى إلى توقف البحث فى الذكاء الاجتماعى . الا أن هذا الخط البحثى بعث من جديد بعد التقدم فى وسائل القياس وأدواته ، والتعمق فى فهم السلوك الاجتماعى للانسان ، إذ أصبح من الممكن قياس ما سبق أن اطلق عليه الذكاء الاجتماعى بعد أن تحققنا من أهميته بالنسبة لتطور واستمرار المجتمع المتحضر . « فالذكاء الاجتماعى هو ما يتيح لنا أن نتواصل مع الآخرين بفاعلية ، وهو ما يمكننا من اقامة علاقات ناجحة بالآخرين ، وهو ما يكمن وراء ما نطلق عليه الكاريزمية » .

الكاريزمية ومهارات الاتصال غير اللفظى :

يتناول المؤلف بالتحليل ثلاث مهارات للاتصال غير اللفظى تتدخل فى رفع أو خفض معامل كاريزمية الأشخاص وقوة تأثيرهم فى الآخرين خلال مواقف التفاعل الاجتماعى ، وهذه المهارات هى التعبير الانفعالى emotional expressivity والحساسية لانفعالات الآخرين emotinal sensitivity والضبط الانفعالى emotional control وهذه المهارات الاجتماعية الثلاث والمتعلقة بالاتصال غير اللفظى يراها المؤلف ضرورية عند فحص مكونات الكاريزمية . . فالاتصال الفعال عادة ما يتم خلال وسائل تعبير غير لفظية . والكلمات وحدها لا تكفى للتعبير عن الانفعالات بل حين لا يتطابق ما يقوله الفرد بألفاظه مع ما يعبر عنه وجهه أو حركات يديه فاننا نميل لأن نصدق ما يصل الينا خلال حركاته وسكناته وتعبيرات وجهه أكثر مما نصدق ما تنقله لنا كلماته . « فانفعالات الآخرين انما تصل الينا بفاعلية خلال أشكال الاتصال غير اللفظى » ، والاتصال غير اللفظى قد يتم خلال تعبيرات الوجه والايماءات وحركات الجسم ونبرات الصوت ، وطريقة الجلوس وطريقة الوقوف وحركات اليدين ، كذلك فان الملابس وتصفيف الشعر وطريقة استخدام أدوات الزينة والطريقة التى نلمس بها الآخرين حين نصافحهم ، والمسافة التى نجعلها تفصل بيننا وبينهم حين نتحدث معهم أشكال من الاتصال غير اللفظى تنقل المشاعر والانفعالات والأفكار إلى جانب رسائل أخرى .

وفى تفاعلنا اليومى مع الآخرين يستخدم كل منا العديد من أشكال الاتصال غير اللفظى لكن ما يميز الأشخاص ذوى القدرة على شدة التأثير فى الآخرين هو مهاراتهم غير العادية المتميزة سواء فى الاتصال اللفظى أو الاتصال غير اللفظى ، فهم متحدثون بارعون فى إستخدام الألفاظ ، يجيدون الانصات ، متفوقون فى جوانب الاتصال غير اللفظى ومهاراته .

التعبير الانفعالى « مهارات الحياة الاجتماعية » .

فى كل مكان وزمان يخبر الناس على اختلافهم عدة انفعالات أساسية كما يعبرون عنها خلال تعبيرات معينة تظهر على وجوههم ، الا أن الافراد يختلفون كثيرا فى الدرجة التى يعبرون بها عن انفعالاتهم ومشاعرهم تلقائيا خلال ما يظهر من تعبيرات الوجه أو نبرات الصوت . فهناك من الأشخاص من يتسم بالتلقائية والصدق فى التعبير عن انفعالاته ومشاعره كما يصطبغ تفاعلهم مع الآخرين بلمسة من التعبير التلقائى عن الانفعالات . ويتميز هؤلاء الأشخاص عن غيرهم بالتغيير الواضح المتنوع لتعبيرات الوجه ونبرات الصوت كما انهم يتسمون بالحيوية والحركة . ويذكر المؤلف رونالد ريجان رئيس الولايات المتحدة السابق كمثال للتلقائية وبساطة التعبير عن الانفعالات . ومن الناحية الأخرى هناك من الأشخاص من لا يعبر وجوههم أو حركاتهم عما يمرون به من انفعالات كما لا يمكنهم التعبير عن مشاعرهم بتلقائية حتى فى أكثر المواقف اثارة للانفعال . ويرى المؤلف أن القدرة على التعبير عن الانفعال هى مكون

أساسى من مكونات الكاريزمية ذلك لأنه من خلال التعبير الانفعالى يستطيع الشخص الكاريزمى أن يحوز انتباه الآخرين كما يثير مشاعرهم .

ولقياس التعبير الانفعالى استخدم المؤلف ومجموعة من الباحثين طريقتين الأولى تصوير بالفيديو لأشخاص يؤدون أدوارا فى لقاءات اجتماعية متنوعة مثل لقاءات مع الأصدقاء ، أو وصف لوحة معينة ، أو القاء خطاب دون اعداد سابق ، كذلك تم تصوير هؤلاء الأشخاص وهم يحاولون رسم انفعالات معينة على وجوههم وبعد ذلك عرضت الصور على محكمين لتقدير مدى قدرة كل فرد على التعبير الانفعالى ، وكان اتفاق المحكمين احد الوسائل لتقييم مدى التعبير الانفعالى . اما الطريقة الثانية فكانت عن طريق التقدير الذاتى بتصميم أداة لقياس الكاريزمية احد أبعادها الرئيسية يقيس القدرة على التعبير الانفعالى بعبارات مثل « يمكننى أن أعبر عن انفعالاتى عبر اسلاك التليفون » ، و « أعبر عن مودتى تجاه شخص ما بالتربيت عليه أو احتضانه ، و «كثيرا ما قيل لى أن عيناى معبرتان » .

ويرى المؤلف أن القدرة على التعبير الانفعالى من أقوى الأبعاد المتصلة بالنجاح الاجتماعى . والأشخاص الكاريزميين هم من يستطيعون جذب الآخرين لهم خلال ما يعبرون عنه من انفعالات صادقة ، فالشخص المعبر هو شخص يجذب انتباه الآخر ، وما يعبر عنه من انفعالات يمكن أن تنتقل للآخر وتؤثر فيه . فالكاريزمية بطبيعتها تنطوى على القدرة على اثارة المشاعر فى قلوب الآخرين . فمن خلال خطاب حماسى يستطيع القائد الكاريزمى أن يحرك أتباعه للقيام بفعل أو عمل معين . ولعل أبرز صفة يربطها الناس بالكاريزمية هى تلك الخاصة بالتعبير الانفعالى ، وهى صفة لها أهميتها لا فى تحريك مشاعر الجماهير فحسب وانما فى حياتنا الاجتماعية اليومية فاليها يرجع كيفية اقامة الصلاة الوجدانية بالآخرين والتعبير عن مشاعر الاهتمام والرعاية والمحبة ، وتؤدى عدم القدرة على التعبير الانفعالى بتلقائية وصدق إلى سوء الفهم بين أطراف التفاعل الاجتماعى الذى يؤدى فى النهاية إلى تفكك الصلات الاجتماعية والروابط الوجدانية .

ورغم أن البعض يفترض أن التعبير الانفعالى هو كل ما وراء الكاريزمية الا أنه مجرد قمة جبل الثليج ، فهو أكثر جانب واضح ملموس من جوانب الكاريزمية لكنه ليس كل شىء ، فتحت ذلك السطح الظاهر هناك عناصر أخرى — أى مهارات أخرى حين تجتمع معا ينشأ عنها قوة الكاريزمية .

الحساسية لانفعالات الآخرين — « انا اشعر بما تشعر به » .

إذا كانت القدرة على التعبير عن الإنفعال هى أحد جوانب الاتصال الانفعالى فان الجانب الآخر هو القدرة على التقاط انفعالات الآخرين وقراءة رسائلهم الانفعالية . وتشير الحساسية غير اللفظية للآخرين إلى الوعى بسلوكهم غير اللفظى والقدرة على تفسير الاتصال الصادر عنهم وبصفة خاصة ذلك المتعلق بالمشاعر والانفعالات .

فالحساسية للرسائل غير اللفظية الصادرة عن الآخرين تشكل المكون الثانى الهام من مكونات الكاريزمية . وفى الشخص الكاريزمى فان القدرة على نقل المشاعر للآخرين والتعبير عنها تسير جنبا إلى جنب مع الحساسية لانفعالات الآخرين وسرعة التقاط وتفسير أشكال الاتصال غير اللفظى الصادرة عنهما . فالمرسل الجيد للاتصال الانفعالى ينبغى أن يكون أيضا مستقبلا جيدا له . والتجاوب الذى يقيمه الشخص الكاريزمى فى المواقف الاجتماعية انما يقوم أساسا لا على نقل الانفعالات للآخرين فحسب وانما أيضا على القدرة على قراءة واستقبال الرسائل الانفعالية الصادرة من مستمعيه أو جمهوره .

ويضرب المؤلف على ذلك مثالا بجون كيندى الذى يعتبر شخصية تاريخية كثيرا ما يرد ذكرها فى مجال الكاريزمية ، فقد كان يشع بالحيوية الأمر الذى يرجع إلى قدرته الفائقة على التعبير الانفعالى كما كان أيضا شديد الحساسية لمشاعر الآخرين سريع الالتقاط لمظاهر التعبير غير اللفظى عن الانفعالات الصادرة عنه . لذا كان بامكانه احداث تجاوبا عميقا بينه وبين من يستمع اليه .

وتعتبر الحساسية لانفعالات الآخرين والقدرة على التقاط الاشارات غير اللفظية الصادرة عنهم وتفسيرها احدى مكونات الكاريزمية الأساسية وهى ضرورية لانماء مهارة الانصات للآخرين والقدرة على التعاطف أى وضع الفرد نفسه موضع الآخر ، وكل من يقوم بالارشاد بأنواعه واجراء المقابلات على اختلافها والوظائف الاشرافية والقيادية ينبغى أن يتمتع بهذه المهارة . وقد صمم المؤلف اداة للتقرير الذاتى لقياس الكاريزمية (أوردها فى الكتاب) خصص عددا من مفرداتها لقياس حساسية استقبال الانفعالات وعددا آخر لقياس القدرة على التعبير عن الانفعالات إلى جانب عدد آخر يقيس أربع مهارات اجتماعية أخرى سيأتى ذكرها فيما بعد .

الضبط الانفعالى — « منظم حرارة الانفعال » :

المكون الثالث للكاريزمية هو الضبط الانفعالى ذلك لأنه إذا كان التعبير الانفعالى والقدرة على نقل المشاعر للآخرين مكونا من مكونات الكاريزمية فان الضبط الانفعالى يعتبر مكونا مقابلا لهذه القدرة . فهناك من الأشخاص المعبرين عن انفعالاتهم الذين يبدون لنا فى بداية التفاعل يفيضون بالحيوية والحياة لكن بمضى الوقت لا يمكنهم أن يوقفوا أو يتحكموا فى هذا الفيض من الانفعالات بمعنى أنهم تنقصهم مهارة تنظيم التعبير الانفعالى . والشخص الكاريزمى هو من يمكنه التعبير الصادق عن انفعالاته لكنه أيضا هو من يجيد ضبط التعبير الظاهرى عن انفعالاته الداخلية ، فإذا لم يستطع الانسان أن يضبط انفعالاته فانه يبدو للآخرين مرهقا أما الشخص الكاريزمى فيستطيع أن يتحكم فيما يشعر به من انفعالات وما يصدر عنها من مظاهر تعبير غير لفظى فهناك من الأوقات ما يصبح من الضرورى اخفاء التعبير عن المشاعر الحقيقة وبصفة خاصة إذا كانت غير مناسبة فى موقف معين. ويتميز الكاريزمى بالقدرة على التحفظ على التعبير الانفعالى فى مواقف معينة أى أنه يستطيع أن يرسم وجها سعيدا رغم شعوره بالغضب أو الحزن أو القلق .

ومن أمثلة الضبط الانفعالى ما كان يفعله زعيم الزنوج الراحل مارتن لوثر كنج فقد استطاع أن ينمى مهارته فى الضبط الانفعالى فقد ألقى القبض عليه لعدة مرات كما استخدم العنف معه لكنه كان باستطاعته أن يضبط غضبه ، بل حين قامت جماعات البيض بتفجير مكان اقامته وهددت أمنه العائلى استطاع أن يخفى مخاوفه وقلقه ويظهر بمظهر هادىء ظاهريا .

الكاريزمية والمهارات الاجتماعية :

يتميز الكاريزمى عادة بمهاراته اللفظية وبقدرته على فهم ديناميات المجتمع المتحضر والحياة الاجتماعية إلى جانب مهاراته فى الاتصال غير اللفظى التى سبق شرحها ، فالكاريزمى لا يتمتع بالحكمة والصقل الاجتماعى فحسب وانما بامكانه أن يدير حديثا ذو معنى وأن يتكيف ببساطة مع مجموعة عريضة من المواقف الاجتماعية . والذكاء الاجتماعى ينطوى على ثلاث مهارات أساسية للاتصال علاوة على تلك السابق ذكرها . وهذه المهارات — وهى موازية لمهارات الاتصال الانفعالى غير اللفظى — هى التعبير الاجتماعى Social expressivity والحساسية الاجتماعية Social sensitivity والضبط الاجتماعى Social control. وقد اتسمت كاريزمية المهاتما غاندى بقدرته على ادراك القواعد الاجتماعية وحنكته فى العبور بين مختلف الخطوط الاجتماعية الاقتصادية الثقافية لكى يتحدث مع كل من القيادات الاجنبية فى الهند والفقراء بقراها على حد سواء . ويمكن تتبع مهارات غاندى الاجتماعية حين كان شابا يبذل جهدا شديدا لكى يصبح « جنتلمان انجليزى » إذ كان يرتدى مثل الانجليز كما غير طريقته فى تصفيف شعره وحصل على دروس فى الالقاء والنطق . ورغم أنه قام بتغيير كل ذلك فيما بعد الا أن الأساليب التى اتبعها لكى ينمى مهاراته الاجتماعية ويزيد من وعيه بكيفية التصرف فى المواقف الاجتماعية المختلفة وما بها من قواعد اجتماعية ظاهرة أو مستترة ساعدته كثيرا فى حياته السياسية فيما بعد . فلقد كانت هذه المهارات الاجتماعية المتطورة ونقته

بقدراته على الاتصال والتواصل هو ماأتاح له أن يلتقى بالطبقة البريطانية الحاكمة مرتديا زيا بسيطا من صوف الماعز لكى يتباحث فى اعقد القضايا السياسية جاذبا اليه قلوب البسطاء فى الهند وبريطانيا والولايات المتحدة الامريكية .

التعبير الاجتماعى — « تحدث جيدا ولسوف ننصت اليك » :

إذا كانت القدرة على التعبير الانفعالى تنطوى على تلقائية وصدق المشاعر والتعبير غير اللفظى عنها فان القدرة على التعبير الاجتماعى تنطوى على ترجمة الأفكار إلى كلمات والفاظ والقدرة على التعبير اللفظى . فالأفراد القادرين على التعبير الاجتماعى هم من يمكنهم الحديث بطلاقة فى اى موضوع ومن هنا فان مثل هؤلاء الأفراد يكونون عددا كبيرا من الأصدقاء والمعارف ، هذا وان كانت العلاقات الوثيقة المتبادلة والصداقة العميقة تقوم على أساس توافر مهارات التعبير الإنفعالى أيضا . وتعتبر أجادة أشكال التعبير الاجتماعى من المهارات الأساسية المكونة للكاريزمية وان كانت ينبغى أن تتوافر فى توازن مع مهارة التعبير الانفعالى والحساسية لانفعالات الآخرين والضبط الانفعالى والا قد ينشأ عنها آثار سلبية ، فالشخص الذى يجيد هذه المهارة هو المحدث البارع ذو الطلاقة اللغوية الذى يستطيع أن يسيطر على الحديث ولكن اذا كانت تنقصه مهارة التعبير الانفعالى فان حديثه سيكون مملا بلا حياة مهما كان مضمونه شيقا . فاجادة الحديث والطلاقة اللغوية فقط لن تجعل من المتحدث شخصا كاريزميا وانما تجعل منه متحدثا بارعا فقط . فتوازن مهارات التعبير الانفعالى مع مهارات التعبير اللفظى والحساسية لانفعالات الآخرين هو ما يضيف الكثير لكاريزمية الأشخاص . وقد كان المهاتما غاندى يجيد الحديث ببساطه وصدق مع كل من يلتقى به وتتميز كاريزميته بجانبين أولهما أن خطبه كانت بسيطة غير رسمية وهو مايعكس مهارته فى تحديد هدفها وهو الطبقات الدنيا غير المتعلمة فى الهند ، ثانيها أن نبرات صوته كانت عادة هادئة رقيقة فلم تنطوى خطبه على الانفعالى الحاد المميز لكثير من الخطباء الكاريزميين . وقد كان ذلك ملائما لأهداف غاندى فقد كانت يريد تحريك ابتاعه فى حركة سلمية لا تتسم بالعنف وانما بالعزم والتصميم الهادىء .

الحساسية الاجتماعية ـ فهم القواعد والآداب الاجتماعية :

على امتداد تاريخ الحضارة كانت هناك العديد من الكتب لتعليم الناس آداب السلوك الاجتماعى وقواعده . ويعتبر المؤلف أن الفهم الكامل لآداب السلوك الاجتماعى هو المكون الخامس من المكونات الكاريزمية . ويقصد بالحساسية الاجتماعية الوعى بالقواعد المستترة وراء أشكال التفاعل الاجتماعى اليومى ويتوقف اجادة هذه المهارة على الانتباه الجيد للآخرين والانصات لهم وملاحظة سلوكهم جيدا اذ ان ذلك يجعله أكثر حساسية لاستقبال الاشارات الصادرة فى موقف التفاعل الاجتماعى والتى قد يغفلها شخص آخر اقل درجة فى الحساسية الاجتماعية .

والحساسية الاجتماعية بتعريف المؤلف تتعلق بالقدرةعلى التقاط الاشارات المستترة فى أشكال التفاعل الاجتماعى المختلفة . كذلك تنطوى على الوعى بآداب السلوك الاجتماعى والاهتمام بالسلوك بالطريقة اللائقة فى المواقف الاجتماعية . وهذه المهارة هى ما يجعل الأشخاص الكاريزميين يبدون للأشخاص العاديين كعباقرة اجتماعيين .

الضبط الاجتماعى — العالم مسرح كبير :

الضبط الاجتماعى هو مهارة لعب الادوار أو هو نوع من التمثيل الاجتماعى . فالشخص الذى يتمتع بمستويات عالية من الضبط الاجتماعى هو من يمكنه أن يقوم بأدوار اجتماعية متنوعة بكل حنكة ولباقة ، وهو من يمكنه أن يكيف سلوكه الشخصى لكى يناسب ما يعتبر لائقا أو مناسيا فى اى موقف اجتماعى معين .

ولعل أكثر الأشخاص الكاريزميين اجادة لهذه المهارة هى اليئور روزفلت فقد كانت ماهرة فى أداء أدوارها سواء كانت تلعب دور الزوجة المسئولة أم سيدة البيت الأبيض أم المساعد السياسى لزوجها المريض ، فقد كانت ساحرة فى أدائها لكل هذه الأدوار .

وتمثل مهارة الضبط الاجتماعى أو اجادة الأدوار الاجتماعية المختلفة المكون السادس والأخير من مكونات الكاريزمية كما يعرضها المؤلف . ومهارة الضبط الاجتماعى تضيف الكثير إلى تلك الثقة التى توحى بها الأشخاص الكاريزميين . فالوعى بأن الانسان يستطيع أن يقوم بأى دور بطريقة جيدة فى مختلف المواقف الاجتماعية والقدرة على الانسجام مع أشخاص من مختلف الخلفيات والاهتمامات يؤدى إلى نمو نوع من الثقة بالنفس أو تقدير الذات الاجتماعى لدى الأشخاص الكاريزميين وهو ما استطاع المؤلف أن يجد عليه الدليل من دراسات امبريقية قام بها فى السنوات القلائل الماضية حيث وجد علاقة طردية موجبة بين مهارة الضبط الاجتماعى (اجادة لعب الأدوار) وبين الثقة بالنفس .

ويؤكد المؤلف بعد عرضه للمكونات الستة للكاريزمية — والتى يمكن قياسها باستخدام مقياس المهارات الاجتماعية (SSI) أن هذه المكونات ينبغى أن تجتمع فى الكاريزمى بشكل متوازن ، ذلك لأن تواجد احداها بشكل عال أو منخفض بحيث لا يتناسب مع كم المهارات الأخرى يؤدى إلى خفض درجة الكاريزمية لا إلى ارتفاعها ، فمثلا ينشأ عن ارتفاع مهارات الحساسية دون مهارات التعبير والضبط إلى ظهور القلق فى المواقف الاجتماعية بل وإلى الانسحاب تماما من الحياة الاجتماعية فى الحالات المتطرفة . كذلك يؤدى ارتفاع مهارات الضبط مع انخفاض مهارات الحساسية إلى ظهور من نطلق عليهم « بالحرباء الاجتماعية » أى الأشخاص الذين يجيدون التلون وفقا لأى موقف كما يستطيعون التكييف ببساطة فى جميع المواقف على اختلافها لكنهم لا يقيمون وزنا لمشاعر الآخرين ولا يستطيعون اقامة علاقات ذات معنى أو استمرارية .

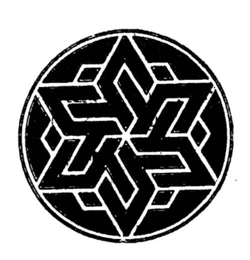
وبعد تحليله لمكونات الكاريزمية ، يقوم المؤلف بتقديم بروفيل لكاريزمية عدد من القادة السياسيين فى العالم : جون كنيدى ، روبرت كنيدى ، ونستون تشرشل ، ادولف هتلر ، ذلك لأن الاهتمام بالكاريزمية جاء أساسا من المجال السياسى وكان العالم الالمانى ماكس فيبر Ma.Weber أول من تناوله بالفحص حيث أشار أن الكاريزمى يتمتع بصفات نادرة غير عادية تجعله شديد الجذب لمن يمكن أن يكونوا اتباعا له ، وقد كتب فيبر « ان مصطلح الكاريزمية يطلق على صفة معينة فى شخصية الفرد تميزه وتفصله عن العاديين من الأشخاص وتجعله يبدو كما لو كان لديه قوى خارقة فوق مستوى البشر » . لكن « ريجيو » — مؤلف الكتاب — يؤكد أن هذه القوى والقدرات الخارقة ما هى الا مهارات اجتماعية على مستوى عال من النمو — بل ويمكن أيضا انماءها عن طريق التدريب والمران كما يوضح فى الفصول الأخيرة من الكتاب . كذلك يوضح المؤلف أن الكاريزمى يصل إلى موضع الزعامة حيث تسمح بذلك الظروف ، والكل يعلم أيضا أن كثير من الزعماء الاقوياء ليسوا كاريزميين ، فأعضاء الأسر المالكة يصعدون للسلطة والعرش بحق الميلاد وليس لأنهم يتمتعون بخصائص كاريزمية ، كذلك فأى شخص يمكن أن يصل إلى موقع القيادة نظرا لاجادته مهارة معنية تهم الجماعة وهذه المهارة قد لا يكون لها علاقة بمهارات الاتصال اللفظى المتعلقة بالكاريزمية .

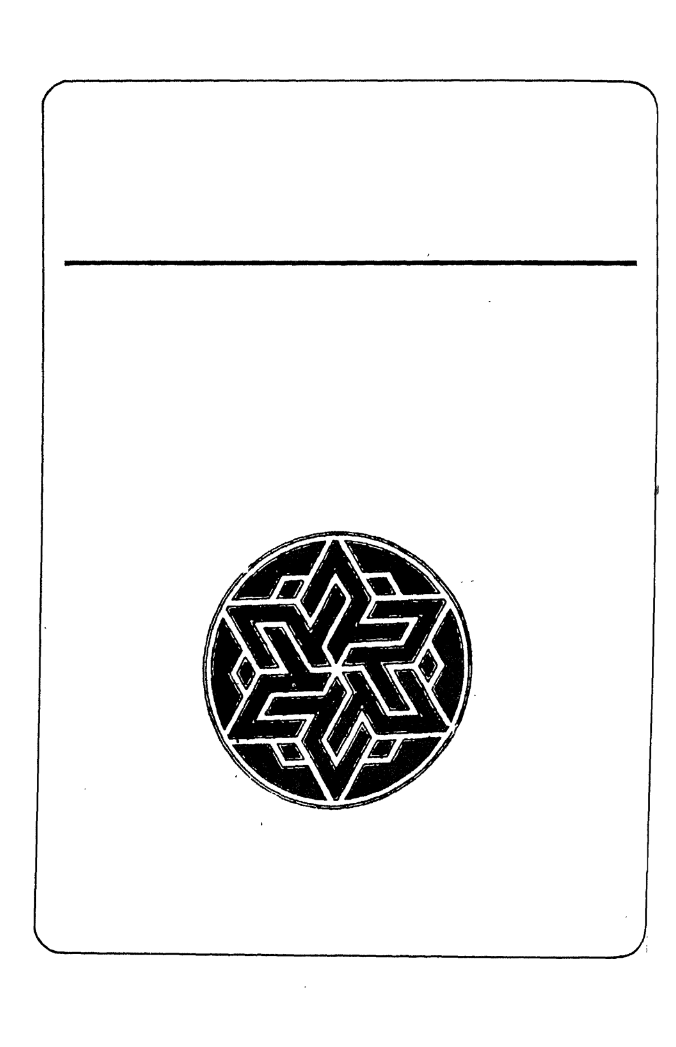
وينتقل المؤلف بعد ذلك إلى ايضاح أهمية اجادة مهارات الاتصال اللفظى وغير اللفظى فى مجالات التنظيم والادارة وفن البيع وخدمة العملاء والتدريس بمستوياته المتعددة ومهن تقديم العون بأنواعها كالطب والتمريض والعمل الاجتماعى ، والاعلام وصناعة السينما ، وكذلك يتعرض للكاريزمية والتأثير الاجتماعى موضحا اهم الاستراتيجيات التى يجيدها الكاريزميين فى التأثير على الآخرين . فالتحكم فى الانطباعات التى يتركها الفرد على الآخرين تعتبر احدى أهم هذه الاستراتيجيات ، والمظهر احد أهم جوانبها فالكاريزمى يهتم تماما بمدى أهمية خلق انطباع طيب يعكس القوة والثقة والصدق . ولعل الحرص على المحافظة على صورة القائد فى

أعين اتباعه وراء مدى ارتباط السياسة بالاعلام ، كذلك فان هذا الحرص هو ما يجعل الكثير من الزعماء الكاريزميين يبذلون جهدا لاخفاء العيوب او العاهات التى قد تشير إلى ضعفهم . فقد كان روزفلت مثلا — وهو ضحية لشلل الأطفال — يحرص كل الحرص على الا تظهر له صورا تبين هذه العاهة ، كذلك فرغم أن كثير من الصور الخاصة بكنيدى كانت تظهره كرجل ملىء بالحيوية ممارسا لكثير من أنواع النشاط الا أنه فى واقع الأمر كان يعانى من اصابة فى ظهره تحد من حركته ، أما أدولف هتلر فقد كان صغير الحجم ، عادى المظهر ، لا حضور له ، الا أن صورته أمام الشعب الألمانى كانت تختلف عن ذلك تماما ، فقد استطاع أن يخلق لنفسه صورة تترك انطباع القائد القوى الذى لا يقهر .

أما الاستراتيجية الثانية التى يتبعها الكاريزميون فى التأثير الاجتماعى فهى ما أطلق عليه المؤلف « بقاعدة التبادلية » rule of reciprocity وهى استراتيجية ذات تأثير قوى على الآخرين ذلك لأننا إذا شعرنا أن شخصا ما قد فعل من أجلنا شيئا ما فعادة ما نشعر بنوع من الدين (بفتح الدال) الاجتماعى بمعنى أننا نود أن نرد المعروف بالمعروف ، ومن هنا يحاول الكاريزميون جذب الأتباع والحفاظ على ولائهم باستخدام هذه القاعدة ، فقد يقوم مرشح سياسى باعطاء الوعود لتحسين الحالة الاقتصادية ورفع مستوى المعيشة والقضاء على الجريمة وفى مقابل ذلك فانه يطالب الاتباع باعطائه أصواتهم . كذلك كثيرا ما يشير الزعماء إلى انجازاتهم الماضية وأفعالهم المجيدة من أجل الصالح العام لتحريك قاعدة التبادلية لدى الأتباع .

ولأن «ريجيو» يؤكد على أن الكاريزمية مهارات يمكن اكتسابها وانماءها ، لذا فان الكتاب يحتوى أيضا على اداة لقياس المهارات الستة المكونة للكاريزمية كما أن فصله الأخير يركز على كيفية انماء كل فرد لمعامل كاريزميته بحيث يزيد من قوة تأثيره فى الآخرين .





تنمية بعض المفاهيم الرياضية فى ضوء نظرية بياچية للنمو المعرفى لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة ..

إعداد : أسماء محمد محمود السرسى

أولا : المقدمة :

تعتبر فترة الطفولة من اهم الفترات فى تكوين شخصية الطفل فهى مرحلة تكوين واعداد فيها ترسم ملامح شخصية الفرد مستقبلا ، فيها تتشكل العادات والاتجاهات وتنمو الميول والاستعدادات وتتفتح القدرات وتتكون المهارات وتكتشف ، وتمثل القيم الروحية والتقاليد والانماط السلوكية ، وخلالها يتحدد مسار نمو الطفل الجسمى والعقلى والنفسى والاجتماعى والوجدانى طبقا لما توفره له البيئة المحيطة بعناصرها التربوية والثقافية والصحية والاجتماعية وماعلينا الا تهيئة المجال لهذا كله لكى يفصح عن نفسه ويصل إلى اقصى غايته .

والاهتمام بالطفولة المبكرة يعتبر من أهم المعايير التى يقاس بها تحضر الامم والشعوب وفى الدول النامية على وجه الخصوص يعتبر الاهتمام بها حتمية حضارية يفرضها التحدى العلمى والتكنولوجى المعاصر الذى تواجهه هذه الدول ، فليس من الحكمه ترك الاطفال وهم عماد التنمية يواجهون المستقبل باستعدادات هزيلة وامكانات ضعيفة لا يمكنهم من دعم مجتمعاتهم ودفع عملية الاقتصاد والتنمية .

وقد اكدت الدراسات النفسية أهمية تلك المرحلة فهى مرحلة انتقالية بين سنى المهد وسنوات الدراسة الابتدائية . والنمو فيها يحتاج إلى امكانيات بيئية غنية وإلى جوا اجتماعيا ومواقف للخبرة يسمحان باستقلال مبدأ التعليم وان افضل طريقة لتعليم أى شىء ان يمر الفرد بفترات تجريب وتدريب بسيطة تتخللها فترات راحه .

وتلعب الرياضيات دورا هاما فى حياة الاطفال ويذكر ابن خلدون . انه من أحسن التعليم ان تبدأ بالقواعد الحسابية لانها معارف واضحة وبراهين منتظمة فينشا عنها فى الطفل عقل مضىء درب على الصواب ومن اخذ نفسه يتعلم الحساب يغلب عليه الصدق لما فى الحساب من صحة المعانى ومناقشة النفس فيصير ذلك خلقا ويتعود الصدق كذلك فالرياضيات تدرب العقل على التفكير السليم .

والاستعداد الرياضى ليس هبه كما يعتقد البعض يختص به بعض الاطفال دون البعض الآخر وانما يتوقف غالبا على طبيعة ونوعية تعليم الرياضيات ولان الخبرة تلعب دورا هاما فى حياة الفرد فالتعليم المبكر هو اساس التعليم اللاحق .

بحث حصلت به الباحثه
على درجة دكتوراه الفلسفة فى دراسات الطفولة
من قسم الدراسات النفسية والاجتماعية - معهد الدراسات العليا للطفولة -
جامعة عين شمس ١٩٨٩
اشراف أ. د. كاميليا عبد الفتاح
أ. د. وليم عبد

ومنذ بداية القرن العشرين حدثت تغيرات كثيرة فى عالم الرياضيات فظهرت نظريات جديدة ومفاهيم حديثة لم تكن اساسا فى قاموس الرياضيات من قبل .

ويعد بياجية من علماء النفس البارزين الذين اهتموا بدراسة وبحث نمو المفاهيم عند الاطفال . وتبحث نظريته فى نمو التفكير المعرفى فى مجالات عديدة وخاصة فى الرياضيات فهى من النظريات المعاصره لنظريات التعليم التى تجعل تعليم الطفل يتم من خلال نشاطه فى البيئة الفيزيائية حوله ومن تعامله وتداخله مع بيئته الاجتماعية فى نفس الوقت . وقد لاقت ابحاث بياجية وتلاميذه اهتمام الباحثين المهتمين بمجال دراسات الطفولة واقتنعوا بها وبدا كثير من مفكرى طرق التدريس بالاستفادة منها والاسترشاد بها عند وضع الخبرات التعليميه فى المنهج واختيار وتنظيم محتواه وطرق تدريسه وفقا لما توصل اليه من نتائج . وقد انعكست آثار ابحاثه بشكل واضح فى السنوات الاخيرة على طرق التدريس ونمو الأبحاث التربوية بحيث صممت برامج واعدت موادها على اساس من تجاربه وبحيث تستخدم لتنمية النمو المعرفى ومساعدة الاطفال على اكتسابهم طرق التفكير المنطقى ، وتزويدهم بمواد عيانية يجرون عليها اعمالا معينة .

ومن هنا يظهر مدى الاحتياج للمزيد من الدراسات . والبحوث التجريبية الكافية التى من شانها الكشف عن واقع الطفل المصرى وتشخيصه ووضع الخطط والبرامج الضرورية لتحسين هذا الواقع وتغييره وتطويره حتى يأخذ حظه من النمو المتكامل والمتوازن ، وخصوصا ان الدراسات المصرية التى اهتمت بنظرية بياجية لم تكن الا دراسات نمائية للتحقق من صحة ما وصل إليه بياجية ومعاونوه .

وفى ضوء ما سبق جاءت فكرة البحث وهى تنمية بعض المفاهيم الرياضية لاطفال مرحلة ما قبل المدرسة بالاسترشاد بنظرية بياجية . ونحن فى أمس الحاجة إلى البرامج التربوية المتطورة لتحقيق افضل نمو معرفى خصوصا فى مجتمعنا الحالى الذى تتفجر فيه المعرفة كل يوم مما يجعل من غير المستساغ الابقاء على المناهج ومحتويات مقرراتها جامدة بل يجب ان تقدم المعرفة بما يناسب مستوى الادراك المعرفى للاطفال واستغلال نشاطهم وميلهم إلى اللعب فى تعليمهم بتهيئة الفرص لكى يلعبوا ، ويمرحوا ونعلمهم اثناء ذلك دون ان نشعرهم انهم يتعلمون .

ثانيا : اهمية البحث :

ظهرت دراسات تربوية جادة تدعو إلى تدريس المفاهيم الرياضية للأطفال ولكن بشرط ان تقدم بصوره مبسطه يتعلمها الطفل بطريقة سهلة ومباشرة مع تجنب الصعوبات والنواحى الغير مألوفة وذلك عن طريق الاهتمام بالامكانيات العقلية والمواهب ، والاستعدادات الابتكارية وغيرها لوقاية الأطفال الصغار من مشاكل الاعاقة ويجب ان يبدأ ذلك قبل المدرسة الابتدائية .

ولم يعد هناك مجال للشك فى فاعلية البرامج التربوية المبكرة التى تقدم للاطفال فى الروضات وخاصة تلك البرامج التى تهتم بالخبرات العقلية وكذلك تطويرها وتنوعها ومناسبتها لمستويات اطفال هذه المرحلة العمرية لما لذلك من اهمية فى تحقيق النتائج المرجوه فى المجال العقلى والفكرى والعاطفى والاجتماعى مع مراعاة الاهتمام بنشاطهم الذاتى وتشير الدراسات إلى اهمية تطوير تلك البرامج .

كما لفتت البحوث والدراسات النظر للتأثير الايجابى للبرامج التربوية المبكرة المقدمه لاطفال مرحلة ما قبل المدرسة على المرحلة التعليمية التالية ، وان هناك فروق فى اداء الأطفال الذين مارسوا برامج معينة عن ذويهم الذين لم يمارسوا اية برامج فى تلك المرحلة .

ومن هنا نبعت اهمية الدراسة الحالية فى انها تتناول تنمية بعض المفاهيم الرياضية بوضعها فى صورة تلائم سن الاطفال وبالطريقة التى تتفق وخبراتهم وتتلائم مع مستوى نموهم .

وفى ضوء ما سبق يمكن ان يفيد البحث الحالى فيما يلى :

— مساعدة الاطفال على تعلم بعض المفاهيم الرياضية بطريقة مبسطه من خلال البرنامج المقترح .

— تهيئة الاطفال للمرحلة التعليمية التالية وتقبلهم لها نتيجة لممارستهم للانشطة التى تقدم لهم .

— يكون مرشدا لاولياء الامور ومعلمات رياض الاطفال بتقديم المعلومات اللازمة عن نوعية الانشطة التى تسهم فى تنمية المفاهيم الرياضية لدى اطفالهم .

— يفتح هذا البحث امام الباحثين الطريق لاجراء بحوث مماثلة للتعرف على مدى تاثير ممارسة الأنشطة التى تقدم للأطفال على نموهم العقلى والجسمى والانفعالى .

— مساعدة معلمات رياض الاطفال فى أساليب تنمية المفاهيم الرياضية لدى الأطفال .

— تحديد المفاهيم الرياضية التى تقدم لأطفال مرحلة الرياض والتى تتلائم مع مستوى نموهم والطريقة التى يجب ان تتبعها المعلمه والانشطة التى يلزم ان يمارسها الاطفال .

ثالثا : اسئلة البحث :

تحاول الدراسة ان تجيب على التساؤلات الاتية :

(١) ما هى صورة البرنامج المقترح لتنمية بعض المفاهيم الرياضية فى ضوء نظرية بياجية ؟ من حيث :—

— الاهداف .

— المحتوى (المفاهيم المستهدف تنميتها) .

— اساليب التدريس والانشطة .

— اساليب التقويم .

— الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج .

(٢) ما فاعلية وحدتى الهندسة والتصنيف ؟

(٣) هل هناك فروق بين الجنسين (البنين والبنات) من حيث تحصيلهم للمفاهيم الرياضية فى وحدتى الهندسة والتصنيف ؟

رابعا : خطوات الدراسة :

اتبعت الباحثة الخطوات التالية لاجراء البحث الحالى :—

١ — عرض لخلفية نظرية . والدراسات السابقة فيما يتعلق بموضوع البحث .

٢ — تحديد البرنامج فى ضوء اعمال بياجية والدراسات التى تمت حولها .

٣ — ترجمة البرنامج إلى مجموعة محدده من الانشطة الخاصة بالمفاهيم المستهدف تنميتها .

٤ — اعداد الانشطه الخاصه بالبرنامج .

٥ — اختيار وحدتى الهندسة والتصنيف للتجريب .

٦ — اعداد مقياس لقياس درجة انما مفهوم الهندسة ويتكون من ٩ اختبارات ، واعداد مقياس لقياس درجة انما مفهوم التصنيف يتكون من ٩ اختيارات .

٧ — القيام بتجربة استطلاعية وتعديل الاختيارات فى ضوء نتائجها .

٨ — القيام بتجربة استطلاعية وتعديل انشطة الوحدتين (الهندسة، التصنيف) فى ضوء التجربة .

٩ — اختيار مجموعة البحث الاساسية .

١٠ — التطبيق القبلى للاختبارات على مجموعة البحث الاساسية .

١١ — التدريس لمجموعة البحث/ والتقويم المستمر .

١٢ — التطبيق البعدى للاختبارات بقصد التقويم النهائى .

١٣ — تحليل النتائج فى ضوء فروض البحث .

خامسا : عرض تفصيلى للبرنامج المقترح :

١ — وحدات البرنامج والمفاهيم الرياضية التى تتضمنها :

الوحدة	المفاهيم المتضمنة فى الوحدات
١ — وحدة التصنيف	— التصنيف فى بعد واحد: الشكل للون، الحجم، النوع، الوظيفة — التصنيف فى بعدين: (شكل ولون) (شكل، حجم) ، (حجم ونوع) — المجموعة المتكافئة: (متساوية) (غير متساوية) — الانتماء والتشابه . — الاحتواء : كل ، بعض — التصنيف فى مجموعتين (التصنيف بلضرب) — التصنيف طبقا لخطة واعادة هذا التخطيط — المجموعة المفردة ، المجموعة الخالية .
٢ — وحدة الهندسة	— الترتيب — التشابه والاختلاف — المفاهيم المكانية — المفاهيم الاتجاهية — تمييز المنحنيات المفتوحة والمغلقة ورسمها — تمييز الخطوط ورسمها — تخطيط الطرق المباشرة والغير مباشرة — التمييز بين الاشكال الهندسية ورسمها —التعرف على المجسمات والتمييز بينها — تجميع الاجزاء وتكوين وحدة متكاملة
٣ — وحدة العدد	— التناظر الاحادى — مقارنة المجموعات — ثبات العدد — العد العقلى من ١ — ١٠

الوحده	المفاهيم المتضمنة في الوحدة
	— العد عن طريق التكافؤ من ١ — ١٠ — العد الكاردينالي من ١ — ١٠ (مدلوله — رمزه مقارنته) — كتابه رموز الاعداد — العدد صفر ومدلوله . — ترتيب وتسلسل الاعداد من صفر — ١٠ — العدد الترتيبي من الاول حتى العاشر — الاخير — الاضافة بناتج حتى (١٠) ومدلوله العلاقة (+) — الطرح بناتج اقل من ١٠ ومدلول العلامة (−)
٤ — وحدة القياسات والكسور	— قياس الطول؛ مفهوم الطول، مقارنة الاطوال (طويل قصير)، قياس الطول بوحدات غير مقننه، العلاقات (اطول من — اقصر — له الطول نفسه) — قياس المسافة: مفهوم المسافة والارتفاع، مقارنة المسافات (قريب/بعيد) قياس المسافة بوحدات غير مقننه، العلاقات اقرب ابعد — له نفس المسافة — قياس الحجم: مفهوم الحجم مقارنة الحجوم (كبير/ صغير) (واسع/ ضيق) قياس الحجوم بوحدات غير مقننه ، العلاقات فارغ ملآن — نصف ملآن ، اكبر من اصغر من، الاكبر الاصغر ، له نفس الحجم — قياس الوزن : مفهوم الوزن مقارنة الاوزان (خفيف — ثقيل — متساوى)، قياس الوزن بوحدات قياس اوليه، العلاقات اثقل من اخف من، له نفس الوزن. ـ الكسور ؛مفهوم النصف ، قراءة وكتابه رمز النصف
٥ — وحدة الزمن	— الاجزاء الكبرى للتوقيت الزمنى (اليوم — جزء من اليوم ايام الاسبوع — فصول السنة) تعاقب وتتالى الزمن، المدى الزمنى ومقارنته، العلاقات (سريع — بطىء الاسرع — الابطأ) . — قياس الزمن من الساعة حتى الساعة ومن النتائج .

الوحده	المفاهيم المتضمنة في الوحدة
٦ — وحدة النقود	— التعرف على النقود المستخدمة (الورقية، المعدنية) والتمييز بينها، مقارنة الاسعار وتجميع الاموال، العلاقات (رخيص — غالى الاغلى — الارخص) قراءة وكتابه رموز النقود .
٧ — وحدة التفكير المنطقى	— التعرف على الروابط المنطقية روابط التضمين ومدلولها روابط النفى، والمنطق الرمزى روابط السببيه — استخدام الروابط المنطقية فى ربط الجمل — الاستنتاج المنطقى .

٢ — وقد اشتمل البرنامج المقترح على ١٤٤ نشاط يعتمد على الخبرة العملية باستخدام وسائل حسيه ملموسه لخلق مواقف تعليميه موزعه كالتالى :

أ — ٧١ نشاط عملى موجه بأدوات محسوسه .

ب — ٥ نشاط قصصى .

ج — ١٨ نشاط فنى (قص — لصق — رسم — تلوين .. الخ)

د — ١٧ نشاط العاب تربويه .

هـ — ٣٢ نشاط موسيقى وغنائى . احدهما نشاط تمهيدى لتحقيق التآلف بين المعلمه والطفل فى بداية تنفيذ البرنامج ونشاط نهائى لتحفيز الاطفال على الاستمرار فى تنفيذ الانشطه .

٣ — كما اشتمل على ١٠٧ نشاط تطبيقى مكمل للانشطة الرئيسية استخدمت به ٢٩٨ بطاقة للتطبيقات التربوية للمواقف التعليمية تحوى على صور ورسوم وبها مهام يطلب من الطفل اداؤها موزعة كالتالى :

أ — ٩٠ بطاقة تشمل اعمال فنية (رسم — تلوين — قص ولصق)

ب — ١٩٢ بطاقة يطلب من الطفل اداء مهام معينة كالتوصيل .. الخ .

ج — ١٦ بطاقة تشمل عمليات مجردة .

٤ — كما اشتمل البرنامج على ١٠٣ نشاط مقترح (اضافى) يمكن للمعلمه الاستعانة به وتختار منها ما تشاء طبقا لتقبل الاطفال للانشطة واحتياجاتهم لها موزعة كالتالى :

أ — ٦٣ نشاط يعتمد على الخبره العملية الموجه بطريقة ملموسه باستخدام وسائل محسوسه

ب — ٦ نشاط موسيقى / غنائى

ج — ٢٢ نشاط فنى .

د — ٤ نشاط قصصى .

هـ — ٨ نشاط العاب تربوية .

٥ — واشتمل البرنامج ايضا على ٥٢ بطاقة تقويم بمعدل بطاقة لكل مفهوم وتستخدم للتقويم البنائى المستمر (المصاحب لتنفيذ البرنامج)، لقياس مدى تعلم الطفل للمفهوم وبناء على درجة التقيم يحدد نوع النشاط التالى

٦ — وكذلك صممت الباحثة تعليمات للمعلمة توضح لها الاسلوب الامثل لتنفيذ البرنامج .

٧ — وكذلك بطاقة تسجيل نتائج التقويم البنائى المستمر لكل وحده من الوحدات

٨ — واقترحت الباحثة زمنا لكل نشاط يتراوح بين ١٠ ق إلى ٣٠ ق طبقا لنوع النشاط وبذلك يستغرق تنفيذ البرنامج المقترح مدة ٢٢٦ حصه توزع على ١١٣ يوم دراسى .

سادسا : التصميم التجريبى وادوات البحث :

للتدليل على فاعلية البرنامج المقترح قامت الباحثه بتجريب وحدتين من وحداته هما وحدة الهندسة ، ووحدة التصنيف ، واختارت لتطبيق التجربة فصلا بمدرسة مصر للغات الخاصه بشبرا الخيمة واستمرت التجربة ثلاثة شهور ، وفيما يلى عرض لخطوات التجربة :

١ : خطوات التجربة :

(١) اعداد الانشطة التجريبيه

(٢) اعداد الاختبارات

(٣) تطبيق الانشطه استطلاعيا

(٤) تعديل الانشطه فى ضوء نتائج التجربة الاستطلاعية

(٥) اختبار مجموعة البحث التى ستنفذ عليها التجربة الاساسية

(٦) تطبيق الاختبارات القبلية وهى :

اختبار الذكاء لجودانف هاريس

استمارة مستوى اقتصادى اجتماعى ثقافى

مقياس نماء مفاهيم الهندسة

مقياس نماء مفاهيم التصنيف

(٧) تنفيذ الانشطه التجريبيه

(٨) تطبيق الاختبارات البعديه وهى :

مقياس نماء المفاهيم الهندسية

مقياس نماء مفاهيم التصنيف

(٩) تجميع النتائج

(١٠) تحليل وتفسير النتائج .

ب : فروض البحث

من خلال الاطار النظرى والبحوث السابقة تم اشتقاق فروض البحث التاليه :

* **الفرض الأول :**

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى فروق درجات تحصيل الاطفال للمفاهيم المتضمنة فى وحدة الهندسة قبل تطبيق وحده الهندسة وبعدها لصالح درجاتهم بعد التجريب .

* **الفرض الثانى :**

لا توجد فروق ذات دلاله احصائية بين متوسطى فروق درجات تحصيل الاطفال للمفاهيم المتضمنة فى وحدة التصنيف قبل تطبيق وحده التصنيف وبعدها لصالح درجاتهم بعد التجريب .

* **الفرض الثالث :**

لا توجد فروق ذات دلاله احصائية بين متوسطى درجات تحصيل الذكور والاناث فى الاختبار التحصيلى البعدى لوحده الهندسه .

* **الفرض الرابع :**

لا توجد فروق ذات دلاله احصائية بين متوسطى درجات تحصيل الذكور والاناث فى الاختبار التحصيلى البعدى لوحدة التصنيف .

ج : ادوات البحث

١ — الانشطة التجريبية لوحدات الهندسة والتصنيف :

اشتملت وحدة الهندسة على ٧١ نشاط (٣٤ نشاط عملى محسوس ، ٢٦ نشاط تطبيقى ١١ نشاط تقويمى) ، ٣٤ نشاط مقترح ، كما اشتملت وحده التصنيف على ٦٣ نشاط (٢٨ نشاط عملى محسوس ، ٢٣ نشاط تطبيقى ، ١٢ نشاط تقويمى) ، ٣٤ نشاط مقترح .

وقد اختارت الباحثة هاتان الوحدتان من بين وحدات البرنامج المقترح لتجريبهما وذلك لانهما تعتبران مدخلا اساسيا لتعلم بقية وحدات البرنامج .

٢ — ادوات استخدمت فى وصف مجموعه البحث وتكونت من :

أ — اختبار ورسم الرجل « لجودانف هاريس » (تقنين فاطمه حنفى ١٩٨٣م) .

ب — استمارة جمع بيانات عن الحالة الاقتصادية الاجتماعية الثقافية للاسرة (اعداد الباحثه) .

٣ — ادوات استخدمت لقياس فاعلية الانشطة التجريبية واختبار صحه الفروض وتكونت من :—

أ — مقياس نماء المفاهيم الهندسية (اعداد الباحثه)

ب — مقياس نماء مفاهيم التصنيف (اعداد الباحثه)

٤ — بطاقات استخدمت بهدف التقويم البنائى المستمر :

حرصت الباحثه على استمرار التقويم البنائى فى هذه التجربة جنبا إلى جنب مع انشطه كل مفهوم ، وقد كانت هذه البطاقات من اعداد الباحثه ، وشملت بطاقات التقويم المستمر لوحدة الهندسه على احدى عشرة بطاقة ، وكما شملت بطاقات التقويم المستمر لوحده التصنيف على احدى عشرة بطاقة .

د : الاساليب الاحصائية المستخدمة فى البحث الحالى

لتحليل النتائج تم استخدام الاساليب الاحصائية التالية :

١ — بالنسبة للتقويم البنائى :

تبنت الباحثه مستوى التمكن الذى اشار به كينج والذى حدد فيه ان ٨٠٪ من الأطفال يحصلون على ٨٠٪ من درجات الاختبار وفى حالة حصول الأطفال على مستوى اقل يعاد تدريس الانشطه مرة أخرى بعد تعديلها ويعاد اختبار الاطفال ، وإذا لم يحصل الاطفال بعد تعديل الانشطه واعادتها على المستوى المحدد يكون النشاط غير مناسب للأطفال .

٢ — بالنسبة لقياس فاعلية الوحدات :

أ — استخدم نسبه الكسب المعدل لبلاك ، وتحسب من المعادلة التالية :

ص　　ص

نسبة الكسب—　+　—

المعدل　ص　　س

——　　——

د — س　　د

ب — دلالة الفروق بين القياسين القبلى والبعدى :

استخدم لذلك اختبار (ت) ، وحيث ان المقياس طبق على نفس افراد العينة قبل وبعد تجريب الوحدتين ، لذا استخدمت الباحثه اختبار (ت) لمتوسطين مرتبطين للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطين مرتبطين (قبل ممارسة الانشطة وبعد ممارسة الانشطة .

٣ — بالنسبة لقياس الفروق بين الجنسين :

استخدم لذلك اختبار (ت) لمتوسطين غير مرتبطين .

د : الدراسة الميدانية وتفسير النتائج

يتضمن هذا الجزء خطوات الدراسة الميدانية ، وقد سارت فى خطوات متتابعة :

— التجربة الاستطلاعية ونتائجها .

— التجربة الاساسية ونتائجها .

— عرض النتائج فى ضوء فروض البحث
— تفسير النتائج .
وفيما يلى التجربة الاساسية ونتائجها :—

١ — اختيار المجموعة التجريبية للبحث :—

اختارت الباحثه عشوائيا احد فصول مدرسة مصر للغات بشبرا الخيمة وهى مدرسة خاصه تشرف عليها المؤسسه الاجتماعية العمالية ، تتراوح اعمار الاطفال ما بين ٥ — ٦ سنوات تقريبا من الذكور والاناث ، وتكونت عينة البحث من ٤٠ طفلا (٢٥ بنين ، ١٥ بنات) تتراوح اعمارهم ما بين ٥ — ٦ سنوات تقريبا متجانسين من حيث متغير السن ، ومتغير الذكاء .

٢ — نتائج التجربة الاساسية :
وقد انتهت التجربة الاساسية بالاتى :—

توجد فروق ذات دلاله احصائية بين متوسطى الفروق وفى درجات تحصيل الاطفال للمفاهيم المتضمنة فى وحدة الهندسة قبل تطبيق وحدة الهندسة وبعدها لصالح درجاتهم بعد التجريب .

توجد فروق ذات دلاله احصائية بين متوسطى الفروق فى درجات تحصيل الاطفال للمفاهيم المتضمنة فى وحده التصنيف قبل تطبيق وحده التصنيف وبعدها لصالح درجاتهم بعد التجريب.

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات تحصيل الذكور والاناث فى الاختبار التحصيلى البعدى لوجده الهندسة .

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات تحصيل الذكور والاناث فى الاختبار التحصيلى البعدى لوحده التصنيف .

وترجع نتائج البحث الحالى بوجه عام إلى كفاية الانشطه النوعيه لتهيئة الطفل لتعلم المفاهيم الرياضة التى تقدم له والتى اعتمدت انتقاء الكلمات أو الصور المرئية بالانشطة والتى تفيد عملية التنمية للاطفال الصغار بحيث تجعل الطفل ينتقل من المرحلة الحالية إلى مرحلة أخرى وهو ما يسمى بالتركيز على المرحلة الحالية التى ترتبط بالفرص المتاحه للتقدم .

ومما ساعد الطفل على ادراك المفهوم تقديم تلك المفاهيم بطريقة شيقة والتدريب الجيد مع مدرب مناسب واستبعاد الطرق الرديئة غير المفيدة . كما ان التعليم على اساس مراكز الشوق عند الطفل وعلى اساس ميوله ورغباته يؤدى إلى أن يحب الطفل ما يعمل « اى يحب ما يتعلمه » ذلك انه إذا احب ما يتعلمه اقبل عليه بميل ورغبة وهمه ونشاط .

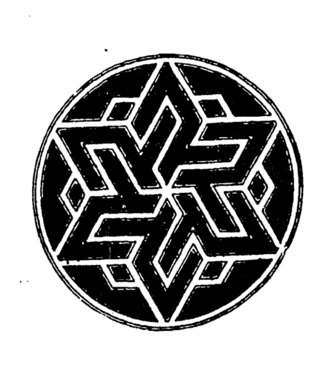
واسلوب العمل فى جماعات صغيرة وجماعات كبيره سواء داخل الفصل او خارجه يجعل الاطفال يتفاعلون اجتماعيا معا ومن خلال التفاعل يدركون المفاهيم وتنمى لديهم بالاضافة إلى ان هذه المفاهيم تعطى عمقا ومعنى للعبهم وساعد استخدام الوسائل التوضيحية الاطفال على التعلم بطريقة شيقة وملموسه ، فالطفل من خلال ممارسته للانشطة المختلفة التى يمر بها يكتسب مهارات متعددة عن طريق الممارسة المباشرة للخبرة المتنوعة .

وتساعد الالعاب واستخدام اسلوب الحوار مع الأطفال اثناء تعاملهم مع المواد الملموسه على تكوين المفهوم وتعلمه للطفل .

كما يسهم كل من الرسم والتطبيقات والتعليقات الشفوية ، والتدريبات التى يمارسها الطفل فى تطور الصور العقلية لديه لان الصور العقلية تتحول بهدف امكان المساهمة فى استخلاص العمليات المادية .

ويتضح من خلال عرض نتائج البحث الحالى ان الخبرة التى توفرت للطفل من خلال وحدتى الهندسة والتصنيف اللتان تم تجريبهما من بين وحدات البرنامج المقترح قد اسهمتا اسهاما كبيرا فى تنمية مفهومى التصنيف والهندسة لدى اطفال عينة البحث الحالى ، وبذلك تكون قد توصلنا من خلال هذه النتيجة التى توصل اليها البحث الحالى ، وقد جاءت هذه النتيجة متضمنة مع الاتجاه النظرى والتجريبى بضرورة ادماج البرنامج المقترح ضمن برامج الطفوله المبكره .





دراسة مقارنة بين الأسوياء والجانحين على اسلوب رسم الذات والأقران والأسرة

إعداد: عادل كمال السيد

مقدمة :

لعل اهم المسلمات التي يقوم عليها علم النفس بما هو علم تتمثل اساسا في « الحتمية » بمعنى أن السلوك الانساني محتوم نفسيا ، وأنه لا وجود للصدفة — أو الخلو من المعنى — في السلوك الانساني ، وهذا يؤدي بنا إلى أن نبحث عن المعنى والدلالة في كل مسلك انساني ، مهما صغر شأنه أو كان غير ذي بال ، فقد يضع ايدينا على معان غاية في الاهمية توصلنا إلى الفهم الحقيقي للشخصية .

تلك هي البداية الحقيقية لوجود علم النفس ، من حيث كونه علم يدرس الانسان بما هو انسان ، وكان لزاما على المتخصصين فيه أن يبحثوا عن المعنى وراء السلوك الانساني ، فكان اهتمامهم بالهفوات والاحلام والاعراض العصابية ، وغير ذلك الكثير من المسالك الانسانية . على اعتبار أن مثل هذه المسالك انما هي لغة تعبر عن اللاشعور والعمليات الاولية .

ولعل اهم المسالك الانسانية التي تراكمت الينا عبر الاف السنين هي الرسومات التي وجدت في المعابد والمقابر وعلى أوراق البردي وكذلك على الأحجار ، والتي كان يعبر من خلالها الانسان البدائي عن الحياة الاجتماعية والعقائدية . فالرسوم هنا هي اللغة التي يعبرون من خلالها عما يجيش بداخلهم من أحاسيس ومشاعر وأفكار وذكريات ، ومن المعروف ان الانسان البدائي كان يعبر عن افكاره من خلال الرسومات « كاللغة الهيروغليفية » بينما يعبر الانسان المتحضر عن افكاره من خلال الكلمات ، وهذا يعني انه لابد للافكار حتى تكون موضعا للحوار أن تكون مرتبطة بلغة تنوب عنها وتكون معبرة في ذات الوقت عما تتضمنه هذه الافكار من معان . أي أن اللغة انما هي وسيلة ، والمعنى هو الغاية فلا يهم اذن استخدام الكلام أو الرسوم أو حتى الاحلام فهي كلها وسائل ولكن الأهم هو البحث عن المعنى والدلالة المهم هو البحث عن الافكار .. وهذا يعني ايضا أن الشخص القائم بالرسم يقوم بتحويل الافكار إلى صور ، أما الشخص المتلقي أو المشاهد ، فعليه — حتى يفهم معنى الرسم — أن يقوم بتحويل الصور إلى افكار .

والرسم بما هو لغة انما هو صورة عقلية

بحث حصل به الباحث على درجة الدكتوراة من قسم علم النفس
كلية الاداب — جامعة عين شمس
تحت اشراف : أ. د/ فرج عبد القادر طه
أ. د/ مائسه انور المفتي

او امتثالات عقلية لخبرات سابقة ، هذه الخبرات هى فى الواقع ذكريات وافكار تشكل الحياة الاجتماعية والعلاقات الشخصية للشخص القائم بالرسم ، وعلينا ان نحول هذه الذكريات والأفكار إلى ادراكات ومشاعر اى علينا أن نفك رموز اللغة الخاصة بالرسم وهذا يعنى أن نصل إلى التطابقات الاداركية او بمعنى آخر نصل إلى المدركات الحسية الواقعية التى تطابق الامتثالات العقلية ، وهذا يؤدى بنا إلى أن نحيل الماضى إلى حاضر ، أو بمعنى أصح نفسر الحاضر فى اطار الماضى ، وذلك حيث نفسر الامتثالات العقلية بما هى ذكريات وأفكار فى اطار المدركات الحسية والمشاعر والحياة الاجتماعية والعلاقات الشخصية للشخص القائم بالرسم .

وقد حاول الكثيرون من علماء النفس التعرف على الشخصية من خلال الرسم ، وذلك على اعتبار أن الرسم بما هو لغة انما هو اسقاط لمفهوم الشخص القائم بالرسم عن ذاته وبالتالى فان محتوى الرسم إنما هو الامتثالات العقلية التى تعبر عن حاجات الشخص واحباطاته ومشاعره وتخيلاته واتجاهاته ودوافعه وتصوره لنفسه وللآخرين .

ويقدم الباحث فى دراسته التى يعرض لها فى هذا المقام محاولة اجتهادية من جانبه يأمل أن تضيف شيئا إلى هذه النوعية من الدراسات التى تتخذ الرسم كوسيلة لدراسة الشخصية وتتمثل هذه المحاولة فى « دراسة مقارنة بين الأسوياء والجانحين على أسلوب رسم الذات والأقران والأسرة » . وتهدف هذه الدارسة إلى مقارنة رسوم الأسوياء لذاتهم مع الأقران والأسرة برسوم الجانحين لذاتهم مع الأقران والأسرة ، من أجل الوصول إلى عناصر الرسم التى تميز كلا من الأسوياء والجانحين .

ويعرف الباحث الحدث الجانح بأنه : هو الشخص الذى لم يتجاوز سنه الثامنه عشر من عمره ، ويأتى بسلوك يتسم بالخروج عن القانون ، والانحراف عن المعايير الاجتماعية للمجتمع الذى يعيش فيه بشكل متكرر ومستمر مما يستدعى امتثاله امام محكمة الاحداث وايداعه باحدى مؤسسات الجناح .

مشكلة البحث :

إن ظاهرة جناح الأحداث تعد من الظواهر الاجتماعية القديمة والخطيرة معا ، ومازال لها أثرها السلبى فى المجتمعات الحديثة ، ذلك أن الحدث الجانح لا يعتبر مشكلة فى حد ذاته فقط وانما تتعدى هذه المشكلة الحدث الفرد إلى المجتمع الكبير .

ولما كانت شخصية الحدث الجانح تعد ذات سمات وابعاد محددة تميزه عن غير الجانح فان اهمية ذلك تنعكس فى محاولة الكشف عن هذه السمات والابعاد للتعرف على الافراد الذين يميلون إلى الجناح ، وكلما كان هذا الكشف مبكرا فان ذلك فى صالح الحدث والمجتمع معا ، وذلك حيث نستطيع التعامل مع الحدث ونصلح من سلوكه قبل أن ينزلق فى دوامة الانحراف .

وقد ظهرت بالفعل العديد من الاختبارات النفسية التى تهدف إلى التعرف على سمات وأبعاد الشخصية الجانحة ، منها اختبارات موضوعية « لفظية » ، ومنها اختبارات اسقاطية ، واستكمالا لهذه المحاولات فان الباحث فى دراسته الحالية يصطنع اسلوبا جديدا لمحاولة التعرف على سمات وأبعاد شخصية الحدث الجانح من خلال استجابته للرسم كأسلوب اسقاطى هو أسلوب رسم الذات والأقران والأسرة وهو يتضمن وحدتين للرسم هما : وحدة رسم الذات مع الاقران ، ووحدة رسم الذات مع الأسرة ، حيث يتوقع الباحث أن يعكس الفرد من خلال الرسم مفهومه عن ذاته ومفهومه عن اقرانه ومفهومه عن اسرته ، وشكل العلاقة التى تربط بين ذاته وأقرانه من جهة وبين ذاته وأسرته من جهة اخرى .

ومن هنا فانه إذا طلب من الأفراد الأسوياء والجانحين أن يقوم كل منهما برسم الذات مع الاقران ورسم الذات مع الأسرة ، فاننا نتوقع أن يكون نتاج الرسم معبرا عن نوعية الشخصية ، بحيث نجد ثمة عناصر لرسم الذات مع الاقران ورسم الذات مع الأسرة تميز بين كل من الأسوياء والجانحين .

ومن الجدير بالذكر أنه رغم العدد الوافر من الدارسات العربية التى اجريت على الجانحين فانه لم تهتم اى دراسة منها بعقد مقارنة بين الأسوياء والجانحين من حيث ادائهم على اساليب الرسم المختلفة ، من أجل محاولة الوصول إلى عناصر الرسم المميزة للجانحين ، والتى تميزهم عن غير الجانحين .

والموقف على هذا النحو يدعونا إلى القول أنه بالرغم من تأكيد علماء النفس على أن الرسم يعد أداة تشخيصية جيدة الا أن هذا التأكيد مازال فى حاجة إلى أكثر من مجرد القول ، أقصد التدعيم الواقعى من خلال تصميم وأعداد أساليب الرسم كأدوات تمكن الباحث من التعرف على نوعية الشخصية من خلال الرسم .

هذا التدعيم الواقعى مازلنا نفتقده فى بلادنا ، فى حدود علم الباحث فانه لا توجد اداة تستخدم الرسم كأسلوب اسقاطى للتعرف على الشخصية قد تم تقنينها بالفعل فى بلادنا ، فى حين نجد أن هناك العديد من الاختبارات التى تستخدم الرسم كأداة تشخيصية قد تم تقنينها على البيئات الأجنبية وأهمها اختبار رسم الشخص لماكوفر ، واختبار رسم الأسرة المتحركة لبيرنس وكوفمان واختبار رسم المنزل والشجرة والشخص لجون . ن. باك وغيرها .. وقد استخدمت هذه الاختبارات فى العديد من الدراسات الاجنبية يهدف تحديد عناصر الرسم التى تميز الفئات الاكلينيكية المختلفة ، وأظهرت نتائج هذه الدراسات وجود فروق جوهرية بين الاسوياء وبعض الفئات المرضية على أساليب الرسم المختلفة .

وفى هذا الاتجاه — الذى يضع فى اعتباره استخدام الرسم كأداة تشخيصية — فان الباحث فى دراسته الحالية يستخدم اسلوب رسم الذات

والأقران والأسرة (وهو من اعداد الباحث) لمحاولة التعرف على عناصر الرسم — فيما يتعلق بالتفاصيل والنسب والمنظور واللون — التى تميز بين الأسوياء والجانحين داخل كل وحدة رسم على حدة . أى العناصر التى تميز بينهما فى وحدة رسم الذات مع الأقران والعناصر التى تميز بينهما فى وحدة رسم الذات مع الأسرة كلا على حدة وكذلك محاولة التعرف على العناصر التى تميز بين الأسوياء والجانحين اذا ما قارنا عناصر رسم الذات فى وحدتى الرسم كما صاغها كلا من الأسوياء والجانحين فى كل وحدة رسم على حدة للتعرف على الفروق المميزة بينهما فى رسم الذات كما تتضح من وحدة رسم الذات مع الاقران ، وأيضا التعرف على الفروق المميزة بينهما فى رسم الذات كما تتضح من وحدة رسم الذات مع الاسرة .

وتتحدد مشكلة البحث فى الأسئلة التالية :

١ — هل هناك فروق دالة احصائيا بين الأسوياء والجانحين فى تناول كل منهما لعناصر رسم الذات مع الأقران من حيث التفاصيل والنسب والمنظور واللون ؟

٢ — هل هناك فروق دالة احصائيا بين الأسوياء والجانحين فى تناول كل منهما لعناصر رسم الذات مع الأسرة من حيث التفاصيل والنسب والمنظور واللون ؟ .

٣ — هل هناك فروق دالة احصائيا بين الأسوياء والجانحين فى تناول كل منهما لعناصر رسم الذات فى كلتا وحدتى الرسم — رسم الذات مع الأقران ، ورسم الذات مع الأسرة — من حيث التفاصيل والنسب والمنظور واللون ؟

ادوات البحث :

ولما كان الهدف من هذا البحث هو عقد مقارنة بين رسوم كل من الأسوياء والجانحين بغرض التعرف على عناصر الرسم التى تميز كل منهما ، فانه قد استخدم فى هذا البحث عدة أدوات يمكن تقسيمها إلى قسمين اساسيين :

القسم الأول : ويشتمل على الأدوات التى استخدمت من أجل تحديد العينة موضع الدراسة ، وذلك بغرض الحصول على مجموعتين متكافئتين من المراهقين فيما يتعلق بالذكاء والمستوى الاقتصادى الاجتماعى (هذا إلى جانب تطابق العمر الزمنى والجنس) بينما يختلفان من حيث كون المجموعة الاولى من الأسوياء المتوافقين . فى حين أن المجموعة الثانية من الاحداث الجانحين .
ومن ثم فقد اشتمل هذا القسم على الأدوات التالية :

أولا : اختبار الشخصية للمرحلة الاعدادية والثانوية ، (من اعداد الدكتور عطيه هنا) حيث تم تطبيق هذا الاختبار على طلبة المدارس العامة ، وذلك بغرض انتقاء عينة من الطلبة جيدى التوافق لتكون هى الممثلة للمجموعة السوية .

ثانيا : اختبار الذكاء المصور (من اعداد الدكتور احمد زكى صالح) وتم تطبيقه على المجموعتين السوية والجانحة ، وذلك بغرض تحقيق اكبر قدر من التشابه بين المجموعتين فى مستوى الذكاء .

ثالثا : استمارة الحالة الاجتماعية والمستوى الاقتصادى الاجتماعى (من اعداد الباحث) وتم تطبيقها على المجموعتين وذلك بهدف تحقيق أكبر قدر من التشابه بين المجموعتين فى المستوى الاقتصادى الاجتماعى بالاضافة الى التعرف على الحالة الاجتماعية للحدث .

القسم الثانى : ويشتمل على الاداة التى يقترحها الباحث لعقد مقارنة بين الأسوياء والجانحين وفقا لادائهم عليها ، وهذه الاداة هى : أسلوب رسم الذات والأقران والأسرة ، وهذا الأسلوب يتضمن وحدتى رسم هما : وحدة رسم الذات مع الأقران ، ووحدة رسم الذات مع الأسرة .. حيث تم تطبيق هاتين الوحدتين للرسم على المجموعتين السوية والجانحة ، وذلك بهدف التعرف على عناصر الرسم التى تميز كل منهما .

عينة البحث :

هذا وتكونت عينة البحث من مجموعتين من المراهقين ، المجموعة الاولى تجريبية وتتكون من (٤٠) أربعين حدثا من الاحداث الجانحين والمجموعة الثانية ضابطة ، وتتكون من (٤٠) أربعين طالبا من طلبة المدارس الأسوياء ، وقد تراوح عمر عينة البحث فيما بين ١٤ — ١٧ سنة .

وقد تم الحصول على المجموعة الجانحة من مؤسسة الشباب بعين شمس ، بينما تم الحصول على المجموعة السوية من مدرستى المرج الاعدادية والثانوية للبنين ـ وذلك لتشابه البيئة الاجتماعية لهذه المنطقة الجغرافية مع بيئة معظم المراهقين من الأحداث الجانحين الذين اجرى الباحث دراسته عليهم .

ولما كان هدف البحث هو عقد مقارنة بين عناصر رسم الذات والاقران والأسرة التى تميز كل من الأسوياء والجانحين ، فقد ماثل الباحث بين المجموعتين من حيث متغير السن والجنس والذكاء والمستوى الاقتصادى والاجتماعى ، وذلك حتى يتم تثبيت هذه العوامل بين المجموعتين لكى لا تكون هى العامل المؤثر فى صياغة عناصر الرسم ، وبالتالى يمكن لنا أن نطمئن بعد تثبيتها الى أن الفروق الدالة احصائيا بين الأسوياء

والجانحين على عناصر الرسم انما ترجع الى التكوين الخاص للشخصية الجانحة أو السوية .

النتائج :

أظهرت النتائج العامة لهذا البحث ان هناك فروقا بين الاسوياء والجانحين فى تناولهم لعناصر الرسم الخاصة بأسلوب رسم الذات والأقران والأسرة ، وهذه الفروق كانت دالة احصائيا على (٦٧) سبعةوستين عنصراً للرسم من بين (١٢١) مائة وواحد وعشرين عنصراً متضمنين بقائمة تحليل رسم الذات والأقران والأسرة ، وقد اتضحت هذه الفروق فى الفئات التحليلية الاربعة على حد سواء وهى : التفاصيل والنسب والمنظور واللون .

وتجمل فيما يلى النتائج العامة لهذا البحث والخاصة بتحليل رسم الذات مع الاقران وتحليل رسم الذات مع الأسرة ، وتحليل رسم الذات مع وحدتى الرسم ، كما اتضحت فى عناصر الرسم المتضمنة فى الفئات الاربعة للرسوم ــ التفاصيل والنسب والمنظور واللون ــ والتى من خلالها نستطيع أن نميز بين الأسوياء والجانحين .

وذلك حيث أظهرت النتائج وجود فروق بين الأسوياء والجانحين فى تناولهم للعديد من عناصر الرسم الخاصة بفئة التفاصيل ، حيث يرسم الأسوياء ــ فيما يتعلق بكمية التفاصيل ــ عدد أجزاء جسم الذات مساوى لعدد أجزاء جسم الأقران ومساوى لعدد أجزاء جسم الأسرة ، بينما يميل الجانحون إلى رسم عدد اجزاء جسم الذات اكثر أو أقل من عدد أجزاء جسم الاقران ، وأقل من عدد أجزاء جسم الأسرة ، وهذا ربما يدل على مشاعر عجز الجسم وكذلك إلى مشاعر الاثم تجاه ما ترتكبه اعضاء الجسم المحزوفة ــ وهى الفم والأيدى والاصابع ــ من آثام .. وبينما يرسم الاسوياء الذات ترتدى قطعتين من الملابس ــ فى كلتا وحدتى الرسم ــ نجد أن الجانحين يميلون إلى رسم الذات ترتدى قطعة ملابس واحدة أو لا ترتدى أى ملابس ، وهذا ربما يعكس شعور الجانح بالدونية والقصور .

ومن حيث ملاءمة التفاصيل اتضح ان الأسوياء يرسمون ملابس الذات بقدر من الاهتمام مساوى لاهتمامهم برسم ملابس الاقران والاسرة ، بينما يميل الجانحون نحو الاهتمام بملابس الذات بدرجة اكثر او اقل من اهتمامهم بملابس الاقران والاسرة ، او الى عدم الاهتمام بملابس الذات والاقران والأسرة ، هذا ويميل الاسوياء نحو اهتمام بملابس رسم الذات بشكل واضح حيث يرسمون تفاصيل الملابس مثل الجيوب والأزرار والاحزمة بينما يميل الجانحون نحو عدم الاهتمام بملابس رسم الذات .. وفى حين يرسم الاسوياء أعضاء الجسم الذات والأقران والأسرة فى مكانها السليم ، نجد ان الجانحين ينزعون نحو رسم اعضاء الجسم فى أماكن خاطئة مثل رسم الأذرع خارجة من الرأس أو العنق ورسم الجذع ملصقا بالرأس ، ايضا نجد فى رسوم الجانحين انهم يضمنون السجائر فى رسم الذات مع الاقران ويرسمون أصابع الاقدام للذات والاقران ، وهذا مالا نجده فى رسوم الأسوياء .. كذلك وجد أن الجانحين يميلون الى رسم الذات والأسرة فقط ــ فى الغالب ــ دون رسم تفاصيل اخرى ، فى الوقت الذى يميل فيه الأسوياء اكثر الى رسم تفاصيل أخرى إلى جانب الذات والاسرة ، وبينما يميل الأسوياء الى رسم تفاصيل غير مطلوبة فى رسم الذات ، حيث تكون الذات ممسكة بالادوات الدراسية مثل الشنطة والكتب المدرسية ، نجد أن الجانحين لم يلجئوا الى تضمين الأدوات التى يستخدمونها فى مهنهم ، مما يشير الى سوء التوافق المهنى للجناحين ، وقد وجد أن اغلبهم لا يستقر فى مهنة واحدة ولكنهم يتنقلون من مهنة لأخرى .

وبخصوص تاكيد التفاصيل وجد أن الاسوياء يميلون ــ فى الغالب ــ إلى القيام بالمحو فى رسم الذات بدرجة مساوية للمحو فى رسم الاقران والاسرة ، بينما يلجأ الجانحون إما إلى القيام بالمحو فى رسم الذات بدرجة اكبر او أقل من المحو فى رسم الاقران والأسرة أو إلى عدم المحو فى رسم الذات مع الأقران والأسرة ، هذا ويغلب على الأسوياء القيام بالمحو فى رسم الذات ــ فى كلتا وحدتى الرسم ــ وذلك بعكس الجانحين الذين يميلون إلى عدم المحو فى رسم الذات .. كذلك يميل الأسوياء ــ فى الغالب ــ نحو الحذف فى رسم الذات بدرجة مساوية للحذف فى رسم الأقران والأسرة فى حين يغلب على الجانحين القيام بالحذف فى رسم الذات بدرجة اكبر أو أقل من الحذف فى رسم الاقران والأسرة .

كذلك اتضح من النتائج وجود فروق بين الأسوياء والجانحين على عناصر الرسم الخاصة بفئة النسب ، ذلك انه من حيث عنصرى رسم حجم الذات إلى حجم الاقران والأسرة وجد ان الأسوياء يميلون الى رسم حجم الذات مساوى لحجم الأقران ، فى حين يميل الجانحون الى رسم حجم الذات أصغر من حجم الأقران ، وهذا ربما يعكس إحساسهم بالنقص ، أيضا وجد أن الأسوياء يميلون إلى رسم حجم الذات أكبر من حجم الأخوة الأصغر ، بينما يميل الجانحون إلى رسم حجم الذات أصغر من حجم الأخوة الأصغر ، أو مساوى لحجم الأخوة الأصغر ، وهذا ربما يدل على إدراك الجانحين بأن أخوتهم الأصغر يحتلون مكانة أفضل منهم داخل الأسرة ، وأنهم أخذوا منهم كل اهتمام الوالدين ، حتى إنهم يتمنوا ــ كما ظهر فى الرسم ــ أن يكونوا هم أصغر من اخوتهم الأصغر ، كى يستحوذوا على كل الرعاية الموجهة من الآباء للابناء (نكوص) .

وفيما يتعلق بحجم تفاصيل جسم الذات إلى حجم تفاصيل جسم الاقران (والتفصيل إلى جسم الذات)، فقد وجد ان الأسوياء يرسمون تفاصيل جسم الذات (وهى: الرأس ، ملامح الوجه ، الفم ، الذقن ، العيون ، الشعر ، الأنف ، العنق ، الاذرع ، الأيدى ، الأصابع ، الارجل ، الأقدام ، الجذع ، والاكتاف) مساوية لحجم تفاصيل جسم الاقران ، وهم كذلك يرسمون هذه التفاصيل بحيث تكون مناسبة بالنسبة لجسم الذات ، وذلك بعكس الجانحين الذين يرسمون حجم هذه التفاصيل لجسم الذات

اكبر او اصغر من حجم تفاصيل جسم الاقران ، وايضا يرسمون هذه التفاصيل بحيث تكون مبالغة فى الكبر أو الصغر بالنسبة لجسم الذات ، وهذا ربما يدل على انه ثمة تباعد بين مفهوم الجانح عن ذاته ومفهومه عن الآخرين .

ايضا وجدت فروق بين الاسوياء والجانحين على عدد من العناصر الخاصة بفئة المنظور ، حيث وجد فيما يتعلق بعنصر رسم وضع الذات(مع الاقران والاسرة وفى صحيفة الرسم) أن الاسوياء يميلون إلى رسم الذات والاقران والأسرة فى وضع بروفيلى ، بينما يميل الجانحين إلى رسم الذات والاقران والأسرة مواجهين للناظر ، وقد ثبت فى كثير من الابحاث ، أن الوضع البروفيلى يتضمن بدرجة أكبر فى رسوم المراهقين أما الوضع المواجه للناظر فانه يتضمن بدرجة اكبر فى رسوم الأطفال ، وهذا ربما يدل على أن الجانحين مازالوا مثبتين عند مرحلة الطفولة بما يميزها من اعتمادية ، ولم يتقدموا بعد ـ نفسيا ـ نحو مرحلة المراهقة والاستقلال .

ومن حيث عنصر رسم اتجاه الذات (مع الاقران ، وفى صحيفة الرسم) وجد أن الأسوياء يميلون إلى رسم اتجاه الذات يختلف عن اتجاه الاقران ، وهم يرسمون الذات تسير فى اتجاه واحد وهذا ربما يدل على إحساسهم بالهوية والندية ، بينما يغلب على الجانحين القيام برسم اتجاه الذات يتماثل مع اتجاه الاقران ، وأيضا يرسمون الذات تسير فى اتجاهين متضادين مما يوحى باحساسهم بالتبعية والجمود .

وفيما يتعلق بعناصر الرسم الخاصة بالموقف الخاص برسم الذات مع الاسرة ، ومكان رسم الذات مع الاسرة والتمايز الجنسى فى رسم الذات مع الاسرة فقد اتضح أن الاسوياء يميلون إلى رسم الأسرة جالسة معا أو فى موقف تناول الطعام وهم يحددون مكان رسم الأسرة بانه داخل المنزل ، مما يدل على التوافق العائلى الذى يميز أسر الأسوياء ، وهم يقومون أيضا برسم أشكال يتضح فيها الفروق بين أعضاء الأسرة الذكور والاناث ،بينما يتغلب على الجانحين رسم الأسرة واقفة جنبا الى جنب بصورة توحى بعدم وجود علاقة بينهم ، وهم لا يحددون المكان الذى يجمع الاسرة ، وهذا يعكس حالة التفكك الأسرى التى تتسم اسر الجانحين ، كذلك يميلون نحو القيام برسم أشكال لا يتضح فيها الفروق بين أعضاء الأسرة الذكور والاناث مما يؤدى إلى التوحد بالاب المخالف لنفس الجنس مما يجعل الجانح جنسى مثلى .

وبخصوص عنصر رسم الشفافية فى رسم الذات مع الاقران والأسرة اتضح أنه لا توجد شفافية فى رسم الذات والاقران والأسرة للوحدات التى يقوم الاسوياء برسمها ، بينما نجد شفافية فى رسم الذات والاقران والأسرة للوحدات التى يقوم برسمها الجانحون ، حيث يظهرون — فى الغالب — « السرة » وهى تدل على اعتماديتهم على الأم .

أما من حيث العنصر الخاص بملامح الأسرة فقد وجد أن الأسوياء يميلون إلى رسم ملامح مبتسمة بينما يميل الجانحون إلى رسم ملامح عادية للأسرة ، أو إلى رسم ملامح غضبة عدوانية ، وهذا ربما يعكس حالة الرضا عن الأسرة لدى الأسوياء وعدم الرضا عنها لدى الجانحين .

كذلك أتضح من النتائج وجود فروق بين الأسوياء والجانحين على عدد من عناصر الرسم الخاصة بفئة اللون ، حيث وجد فيما يتعلق بعنصر رسم واقعية الوان الذات والأقران والأسرة أن الأسوياء يقومون بتلوين الذات والاقران والأسرة بالوان متناسقة تتماشى مع الواقع الاجتماعى بينما يقوم الجانحون بتلوين الذات والأقران والأسرة بشكل يشذ عن الواقع الاجتماعى ، حيث يتم تلوين الوجه باكثر من لون ، وتلوين الشعر بالوان غير واقعية وتلوين الملابس وكانها قطع من القماش مركبة على قطع أخرى وهى أشبه بلبس « البلياتشو » ، وفى حين يقوم الأسوياء بتلوين شعر الذات وكذا تحديد ملامح وجه الذات باستخدام اللون الأسود ، نجد أن الجانحين يلجئون إلى تلوين شعر الذات وتحديد ملامح وجه الذات باستخدام اللون الاحمر والأخضر والأزرق والأصفر والبنى إلى جانب اللون الأسود وهذا ربما يدل على شعور الجانحين بالدونية واحساسهم بأنهم مضطهدون من المجتمع .

وبخصوص عنصر رسم عدد الوان ملابس الذات والأسرة اتضح أن الأسوياء يميلون نحو استخدام عدد من الألوان فى رسم ملابس الذات أكثر من عدد الالوان المستخدم فى رسم ملابس الأسرة ، وكذلك إلى استخدام لونين اثنين فى تلوين ملابس الذات ، بينما يميل الجانحون نحو استخدام عدد من الالوان فى رسم ملابس الذات أقل من عدد الألوان المستخدم فى رسم ملابس الأسرة ، وكذلك إلى استخدام لون واحد فقط فى تلوين ملابس الذات ، وهذا ربما يعكس شعور الأسوياء باهتمام الآباء بهم بعكس الجانحين الذين يشعرون بقلة إهتمام الآباء بهم .

ومن حيث عنصر رسم اللون المستخدم فى تحديد الاطار الخارجى لرسم الذات مع الاقران ، اتضح ميل الأسوياء إلى تحديد الاطار الخارجى لرسم الذات بنفس لون الاطار الخارجى لرسم الاقران ، بينما يميل الجانحون إلى تحديد الاطار الخارجى لرسم الذات بغير لون الاطار الخارجى لرسم الأقران ، وهذا ربما يدل على أن الجانح يرى نفسه بصورة تخالف الصورة التى يرى بها الآخرين .

وفيما يتعلق بعنصر رسم الوان الذات إلى الوان الاخوة الذكور اتضح أن الأسوياء يرسمون الذات ملونه — فى الغالب — بغير الوان الاخوة الذكور ، حيث يتعرضون جميعاً بنفس المعاملة القاسية من الاباء أو إلى عدم رسم الأخوة الذكور كدلالة على الندية ، فى حين يميل الجانحون إما إلى رسم الذات ملونة بنفس الوان الأخوة الذكور حيث يتعرضون جميعاً لنفس المعامله القاسيه من الآباء أو إلى عدم رسم الاخوة الذكور ، ضمن وحدة رسم الذات مع الأسرة بالالوان ، كحيلة من جانبهم كى يستحوزوا على كل الرعاية الموجهة من الآباء للابناء .

قواعد النشر فى مجلة «علم النفس»

١ - يراعى ذكر عنوان المقال ، واسم الكاتب ، ووظيفته ، ومقر الوظيفة .

٢ - يراعى عند الكتابة لأول مرة لهذه المجلة ، أن يذكر الكاتب المؤهلات وجهة التخرج واسمه الثلاثى .

٣ - يجب أن يشفع الكاتب مقاله بقائمة بالمراجع التى رجع إليها رجوعا مباشرا . ويكون ذكر المراجع على النحو الآتى :
- فى حالة الكتب : اسم المؤلف كاملا ، عنوان الكتاب ، بلد النشر ، وسنة النشر واسم الناشر ، وتذكر الطبعة إذا لم تكن الأولى .
- فى حالة المقالات المنشورة فى دوريات التخصص : اسم المؤلف كاملا ، عنوان المقال ، اسم المجلة ، سنة النشر ، المجلد ، العدد ، ثم الصفحات التى يشغلها المقال

٤ - يجب الالتزام بالقواعد المتعارف عليها عالميا فى شكل المقالات التى تقوم أساساً على ذكر الدراسات الميدانية أو التجارب المعملية . فيورد الكاتب مقدمة يحدد فيها مشكلة البحث ، ومدى الحاجة إلى معالجة هذه المشكلة ، ثم يقدم قسما عن إجراءات البحث يتكلم فيه عن الأدوات والعينة وتصميم الدراسة والأسلوب الذى اتبع فى استخدام الأدوات وجمع البيانات ، ثم يفرد قسما لتقديم النتائج ومناقشتها .

٥ - فى المقالات النظرية يراعى أن يبدأ الكاتب بمقدمة يعرف فيها مشكلة البحث . ووجه الحاجة إلى معالجة هذه المشكلة . ويقسم العرض بعد ذلك إلى أقسام على درجة من الاستقلال فيما بينها ، بحيث يقدم كل قسم فكرة أو جزءاً من الموضوع قائما بذاته .

٦ - يراعى فى المقالات النظرية والتجريبية/أو الميدانية على حد سواء .

الاقتصاد الشديد فى نشر المادة الإحصائية فى صورتها الرقمية ويمكن الاسترشاد فى ذلك بنماذج المقالات التى تنشر فى مجلة . الـ American Psychologist الصادرة عن جمعية علم النفس الأمريكية ، أو مجلة الـ Bulletin الصادرة عن جمعية علم النفس البريطانية . وتوضح عشرات المقالات المنشورة فى هاتين المجلتين أن العبرة ليست بكثرة الأرقام والجداول ، وإنما العبرة بوضوح مشكلة البحث وتحددها أمام الكاتب ، وبحسن الاستيعاب لتراث الدراسات التى سبق أن تناولت أطرافا من هذه المشكلة ، وبوجود رؤية جديدة ، أو معان جديدة ، لدى الكاتب يسهم بها فى تطوير النظر إلى هذه المشكلة .

٧ - تعرض المادة المقدمة للمجلة على محكَّمين متخصصين ، وذلك على نحو سرى ، لتقدير الصلاحية للنشر . وتقوم إدارة المجلة بإخطار الباحثين والمؤلفين بالنتيجة دون الإيضاح عن شخصية المحكمين .

وتورد المجلة فى ردها على المؤلفين آراء المحكمين ومقترحاتهم إذا كان المقال فى حال يسمح بالتصحيح والتعديل . أما إذا لم يكن فتحتفظ المجلة بحقها فى رد المقال إلى صاحبه والاعتذار عن النشر دون إبداء الأسباب .

٨ - يراعى فى أحجام المقالات أن تكون أحجاما معقولة ، بحيث تتراوح بين ثلاثة آلاف وتسعة آلاف كلمة . هذا بخلاف قائمة المراجع .

٩ - ترحب المجلة بالجهود العلمية البناءة لجميع الزملاء المتخصصين فى دراسات السلوك والخبرة البشرية ، سواء كانوا من علماء النفس ، أو من التربويين ، أو من الأطباء النفسيين ، والإخصائيين الاجتماعيين ، وعلماء الاجتماع . وكل من تسمح تخصصاتهم بإثراء زاوية النظر العلمية إلى السلوك والخبرة البشرية .

١٠ - لغة النشر فى المجلة هى اللغة العربية . وتهيب إدارة المجلة بالزملاء جميعا أن يعنوا بسلامة اللغة عناية خاصة ، سواء من حيث صحة المفردات ، وسلامة التراكيب ، وسلامة الأسلوب .

وعندما يشار إلى أسماء بعض الأعلام الأجانب يوضع اسم العالم باللغة الأجنبية إلى جوار كتابته بالعربية فى سياق النص . وهذا فى حالة ذكر اسم هذا العالم للمرة الأولى ، فإذا ورد اسمه فى السياق بعد ذلك يكتفى بكتابة الأسم بالعربية .

وعندما يرى الكاتب أنه يضع ترجمة عربية لمصطلح أجنبى لم يستقر الرأى على وضع ترجمة محددة له ففى هذه الحالة يضع رقما صغيرا فوق الكلمة العربية ويضع المصطلح بلغة أجنبية فى الهامش . هذا فى المرة الأولى لذكر المصطلح .

فإذا عاد الكاتب إلى ذكره مرة ثانية فيكتفى بالترجمة العربية الواردة فى السياق .

١١ - الإشارة إلى المراجع فى سياق النص تكون بذكر اسم المؤلف وسنة النشر بين قوسين فى الموضع المناسب . ويكون ترتيب المراجع فى القائمة الواردة فى نهاية المقال حسب الترتيب الأبجدى لأسماء المؤلفين .

ويفرق فى قائمة المراجع بين العربى منها والأجنبى . وبالتالى توضع قائمتان (إذا لزم الأمر) الأولى هى قائمة المراجع العربية ، والثانية تشمل قائمة المراجع الأجنبية .

١٢ - لا تنشر المجلة مواد سبق نشرها باللغة العربية فى مجلة أو كتاب فى أى مكان فى الوطن العربى .

١٣ - لا تنشر المجلة مواد مستمدة مباشرة من رسائل الماجستير والدكتوراه .

علم النفس

الأسعار فى البلاد العربية

الكويت دينار واحد ، الخليج العربى ريالاً قطرياً ، البحرين ١,٦٠٠ دينار ، سوريا ٢٨ ليرة ، لبنان ٢٠ ليرة ، الأردن دينار واحد ، السعودية ١٠ ريال ، السودان ٤٧٠ قرش ، تونس ٢,٥٦٠ دينار ، الجزائر ٢٨ دينار ، المغرب ٢٥ درهم ، اليمن ٢٠ ريال ، ليبيا ١,٦٠٠ دينار ، الدوحة ١٦ ريال ، الامارات ١٦ درهم ، غزة القدس ١٠٠ سنت .

الاشتراكات

* من الداخل

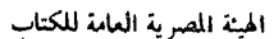
عن سنة (٤ أعداد) أربعة جنيهات ، ومصاريف البريد ٤٠ قرش وترسل الاشتراكات بحوالة بريدية أو شيك باسم الهيئة المصرية العامة للكتاب

* من الخارج

عن سنة (٤ أعداد) ٩,٤ دولار للأفراد ، ١٨,٨ دولارا للهيئات مضافا إليها مصاريف البريد ، البلاد العربية ٤ دولار وأمريكا وأوروبا ١٢ دولاراً .

* المراسلات

مجلة علم النفس الهيئة المصرية العامة للكتاب كورنيش النيل رملة بولاق القاهرة تليفون ٧٧٥٣٧١ ، ٧٧٥٠٠٠ .


الهيئة المصرية العامة للكتاب



مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب

علم النفس

الثمن ١٠٠ قرش

مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب